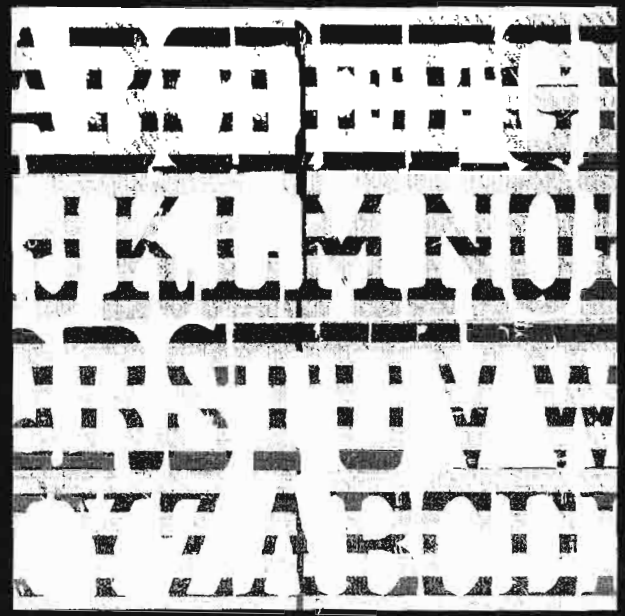
Teniendo en cuenta que los textos y la lectura cambian constantemente dependiendo de las épocas de la historia y las distintas comunidades de nuestro mundo, conviene preguntarnos cómo leemos en este siglo XXI y qué circunstancias lectoras son las que nos condicionan. En primer lugar, cualquier escrito expresa una ideología y detrás de él siempre se esconde alguien... pero ¿quién es? También los formatos cambian: las pantallas y la web arrinconan a la biblioteca de papel: navegamos, buscamos y clicamos para que comparezcan en casa miles de respuestas. ¿Son fiables? En tercer lugar, a menudo leemos breves instrucciones en otros idiomas: ¿entendemos realmente los mensajes que nos llegan? Y finalmente nos encontramos con una nueva dificultad: estamos rodeados de textos técnicos de difícil comprensión.

Con un estilo directo y la mirada rigurosa que caracteriza sus obras, y ayudándose de ejemplos y comentarios esclarecedores, Daniel Cassany analiza en *Tras las líneas* las claves más relevantes de la lectura contemporánea.

Daniel Cassany es profesor de Análisis del Discurso en la Universitat Pompeu Fabra. Su actividad docente e investigadora se ha centrado en el estudio de los géneros escritos de diversos ámbitos (científico, divulgativo, académico, profesional), con una perspectiva lingüística y didáctica. En esta colección ha publicado *La cocina de la escritura*, que se ha convertido en un libro de referencia indispensable.

9 788433 962362

Daniel Cassany



Tras las líneas

Sobre la lectura contemporánea

ANAGRAMA
Colección Argumentos

Daniel Cassany

Tras las líneas

Sobre la lectura contemporánea

EDITORIAL ANAGRAMA
BARCELONA

Diseño de la colección:
Julio Vivas
Ilustración de Alberto Valero

© Daniel Cassany, 2006

© EDITORIAL ANAGRAMA, S. A., 2006
Pedró de la Creu, 58
08034 Barcelona

ISBN: 84-339-6236-1
Depósito Legal: B. 5892-2006

Printed in Spain

Liberdúplex, S. L. U., ctra. BV 2249, km 7,4 - Polígono Torrentfondo
08791 Sant Llorenç d'Hortons

PRESENTACIÓN

Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos.

EMILIA FERREIRO, 2001: 13

LEER HOY

Leer ya no es lo que era:

1. Durante la invasión anglonorteamericana de Irak en marzo de 2003, las televisiones mostraron a millones de personas manifestándose por la calle en todo mundo. La mayoría de pancartas clamaba *No a la guerra,* pero otras defendían un *Por la paz.* ¿A cuál nos apuntamos? ¿Cuál concuerda con nuestra opinión? El *No a la guerra* estaba en contra de la invasión y el *Por la paz* la justificaba, pero... ¿cómo se sabe qué significa cada una?
2. El lunes por la mañana leo en mi quiosco los titulares de la prensa. Respecto a las elecciones del domingo anterior, todos los partidos están satisfechos puesto que –supuestamente– obtuvieron buenos resultados, con las estadísticas en la mano. En fútbol, un boletín deportivo califica de *Atraco* lo que para otro fue *Justicia* en un penalti. Las mismas declaraciones de un político extranjero adquieren matices increíblemente variados en cada rotativo.
3. Nuestra hija navega por Internet cada tarde. Entre los miles de sitios informativos, grupos de ocio y foros de inte-

rés, hizo algunos amigos, pero... ¿cómo sabemos que no se trata de una secta?, ¿y si es una banda racista?, ¿cómo podemos asegurarnos de que nuestros interlocutores *son* realmente quienes dicen ser?, ¿de qué web podemos fiarnos y de cuál no?

4. Recibimos veinte, treinta o cincuenta correos electrónicos al día, de familiares, amigos, colegas y desconocidos; en varias lenguas y registros, sobre temas variados. Para responder, en pocos minutos saltamos de un idioma a otro, de la complicidad coloquial entre amigos a un *usted* con desconocidos, de tecnicismos especializados del trabajo a bromas con familiares... ¡Y sin enloquecer!
5. Busco en Internet un billete barato para ir a Londres. Navego con tino por el complejo sistema de ventanas que se abren y se cierran: me doy de alta como cliente, consulto vuelos, tarifas y fechas, relleno los campos obligatorios que me pide el formulario electrónico, interpreto correctamente las instrucciones que me suministra el programa... Cuando llego al aeropuerto, tramito mi tarjeta de embarque con la máquina automática, busco en la pantalla informativa mi puerta, etc.
6. De compras en el súper. Hay que elegir entre *néctar, concentrado* o *zumo* de naranja, yogures de vida corta o larga, salsas con o sin aditivos, maíz transgénico o ecológico, productos con o sin gluten, con o sin sal, con más o menos calorías... ¡Horror! Hay que fijarse en la letra pequeña de los envases y descifrar sus tecnicismos.
7. ¡Qué dolor de cabeza! Veamos si esta píldora tiene efectos secundarios o es compatible con mi medicación contra la alergia, la hipertensión o el dolor muscular. Según el prospecto: *Este medicamento contiene como excipiente Aspartamo. Las personas afectadas de fenilcetonuria tendrán en cuenta que cada comprimido del mismo contiene 9,26 mg de fenilalanina.* ¡Huy! ¿Qué es un *excipiente?,* ¿padeceré *fenilcetonuria?*

Y así sin parar. La escritura cambia al ritmo que evolucionan las comunidades. Quizá haya cambiado poco la lengua española y quizá también usemos las mismas estrategias mentales que usaron nuestros padres para leer y escribir, pero está claro que los discursos de hoy, del siglo XXI, sirven para hacer cosas distintas. Si la televisión ha cambiado, si los coches son mucho más sofisticados, si la cocina se ha llenado de artefactos electrónicos, también los discursos han evolucionado, con las nuevas tecnologías, con el contacto con hablantes de diferentes culturas, con la explosión de la investigación científica, con la implantación o la profundización de la democracia.

Ha cambiado tanto la lectura que ya ni sabemos lo que es *un libro* –como sugiere Forges. Pero este adulto con traje y

corbata, ¿es un analfabeto? ¿Es que ya no leemos y, en consecuencia, hemos olvidado también lo que son los libros? ¿Son objetos obsoletos como las armaduras o los arados? ¿O es que, simplemente, leemos de otro modo? Con pantallas y teclados. Fíjate en el niño de la esquina y el libro que sujeta...

Recuerdo todavía cómo escribí uno de mis primeros libros en 1985: tomaba notas a mano, pedía determinados ensayos en inglés por fax –entonces ¡era lo último!–, ponía el papel y la hoja de calco en la máquina de escribir, corregía con corrector líquido. Cuando me equivocaba varias veces tiraba la hoja y empezaba de nuevo... Escribir era sentarse entre la papelera y un montón de hojas, con la máquina enfrente.

Hoy esta escena ya es historia... Hoy *gugueleo* –de Google– un término en Internet (con comillas, asteriscos o interrogantes, según la búsqueda), me bajo de la web los últimos artículos en PDF el día en que se publican; pregunto las dudas por correo electrónico al autor de un texto; tomo notas en mi agenda electrónica; envío este libro por Internet al editor, etc.

Tras las líneas

Tras las líneas explora la lectura contemporánea, las prácticas de leer y comprender en los inicios del siglo XXI. El punto de partida es que leer y escribir no son sólo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. Leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra. Puesto que la sociedad y la cultura evolucionan, también cambian los significados, el valor de cada palabra, de cada texto. Cambia nuestra manera de leer y escribir. ¿Cómo leemos hoy?, ¿cómo escribimos?, ¿cómo ha cambiado nuestra relación con los discursos?, ¿cómo podemos comprender mejor lo que nos rodea?

Espero dar respuesta a estas preguntas desde una perspectiva *sociocultural.*

Entre otros, cuatro factores están transformando el acto de leer. Primero, la implantación y el desarrollo de la democracia reclaman una ciudadanía que pueda adivinar la ideología que se esconde en cada texto: *¿No a la guerra* o *Por la paz?,* porque aunque parezca que las palabras dicen lo mismo, las personas conseguimos que signifiquen lo contrario. Es lo que denominamos *literacidad crítica:* usar las palabras para manipular o evitar ser manipulados.

En segundo lugar, la globalización y el aprendizaje de lenguas nos aproximan a todo tipo de discursos, escritos en varios idiomas y concebidos desde otros horizontes culturales. Se estima que cerca de una tercera parte del planeta es bilingüe, que casi el 70% de la población mundial aprende un segundo idioma. Lo raro o extraordinario no es leer en una lengua extranjera: ¡esto ya es corriente! Pero leer en un idioma que no dominas es más complicado. ¿Cuántas veces te confundiste en la carta de un restaurante brasileño o alemán y te quedó cara de póquer al ver lo que trajo el camarero? ¿Sabías que en Francia *Hôtel de Ville* es el ayuntamiento y que no alquilan habitaciones? Hoy la *lectura plurilingüe* y la *multilectura* son frecuentes e incluso necesarias.

Tercero, Internet ha creado nuevas comunidades discursivas, roles de autor y lector, géneros electrónicos y formas de argot. Nos comunicamos de manera instantánea con todo el planeta, pero con una prosa nueva. ¿Cómo se saluda al entrar en un chat?, ¿por qué escribimos de manera más coloquial en el correo electrónico?, ¿cómo distinguimos una web fiable de una engañosa? Encontrarás algunas respuestas en el capítulo 9. Hoy muchas personas ya casi sólo leen en la pantalla, escriben en el teclado y conocen las respuestas a estas preguntas.

Y cuarto, cada día hacemos más caso a la ciencia. Dejamos de fumar, hacemos ejercicio, elegimos yogures con Ome-

ga 3, etc. Queremos saber si vamos a llegar a Marte, si hay nuevos tratamientos contra el cáncer, qué efectos tiene la contaminación, qué enfermedades podrá curar la manipulación genética... Pero leer sobre genética cuando no se tiene formación es complicado. ¿Cómo podemos decidir si hay que investigar con células madre, si no sabemos lo que son? La divulgación científica, la lectura de textos científicos, es tan imprescindible hoy como grandes los retos que plantea.

La suma de estas cuatro variables multiplica los cambios y transforma las prácticas de lectura. *Tras las líneas* explora estas nuevas formas de leer y esboza el panorama actual de la letra escrita. Se dirige a todos los interesados en la cultura, a los lectores y a los autores, aprendices, docentes, internautas, científicos. A los hablantes plurilingües, a los votantes, a los ciudadanos demócratas... Todos tenemos que leer y comprender para ejercer nuestros derechos y deberes.

Ojalá estas líneas descubran algo más de la creciente y diversa complejización de este acto cotidiano que es leer. Ojalá contribuyan a derrumbar algunos de los prejuicios que nos atenazan: la imparcialidad de la prosa, la naturalidad de la ciencia, la frialdad de Internet, la simpleza de la comprensión, la univocidad del significado.

Estructura

En el primer capítulo, «Leer desde la comunidad»,[1] resumo las concepciones básicas de la lectura, a partir de varios ejemplos. Leer requiere descodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que no se dice... Pero la comprensión proviene de la comunidad de hablantes; el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector. Éste es el fundamento que recorre todo el libro, denominado *enfoque sociocultural.*

Bajo el título de *Leer la ideología*,[2] los cinco capítulos siguientes tratan de las exigencias que imponen la extensión y la profundización de la democracia. Para ejercer derechos y deberes, tenemos que leer críticamente: debemos comprender más allá de las líneas, descubrir la ideología y los propósitos del autor. El capítulo «Comprender la ideología» (2) presenta la problemática de leer en democracia: los discursos son el arma utilizada para convencer y manipular; con el ejercicio de la libertad de expresión, todos transmitimos nuestra visión del mundo al resto.

«Aproximación histórica»[3] (3) y «Definir la criticidad» (4) rastrean los orígenes del pensamiento crítico en la alfabetización y sintetizan las principales aportaciones. «Dos ejemplos» (5) compara las interpretaciones que realizan varios lectores de dos textos políticos, para demostrar cómo se construye la comprensión y qué papel desempeña el conocimiento previo. Para terminar, «Veintidós técnicas» (6) reco-

1. Este capítulo utiliza parte de estos artículos: 1) «Explorando las necesidades actuales de comprensión», *Lectura y Vida*, año XXV, 2: 6-23, Buenos Aires, 2004; y 2) «Llegir i escriure al segle XXI», *Oratge*, 21: 13-19, Escola de Mestres de Menorca, Ciutadella, abril de 2005.

2. Estos cinco capítulos forman parte del proyecto de investigación *La competencia receptiva crítica en estudiantes universitarios y de bachillerato: análisis y propuesta didáctica* (HUM2004-03772, 2003-2006, Ministerio de Ciencia y Tecnología). Los artículos previos en los que se basan son: 3) «Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones», *Tarbiya*, 32: 113-132, Madrid, 2003, que previamente se presentó y publicó en el «VII Congreso Latinoamericano para el Desatrollo de la Lectura y la Escritura», Puebla (México), 2002; 4) «Enseñar a escribir en el siglo XXI», *Cuadernos de Pedagogía*, 330: 51-55, Barcelona, 2003; y 5) «Navegando con timón crítico», *Cuadernos de Pedagogía*, diciembre de 2005, pp. 36-39.

3. Una versión previa de este capítulo apareció en *Lectura y Vida*, año XXVI, 26/3, 32-45, Buenos Aires, septiembre de 2005, con el título «Los significados de comprensión crítica», a modo de avance editorial.

ge los recursos (trucos, ideas, ejercicios) para desentrañar más fácilmente lo que se esconde detrás de las líneas.

El siguiente bloque, *Leer en otras lenguas,*[4] analiza la lectura en segundos idiomas o en traducciones. En el capítulo «La lectura plurilingüe» (7), algunos ejemplos mexicanos, ecuatorianos y españoles muestran las confusiones que pueden provocar los discursos procedentes de otras comunidades. Si comprender es aportar conocimiento previo e inferir, ¿cómo podemos comprender un texto si no conocemos la cultura que lo generó? También estudiaré el fenómeno actual del *zapping lector* o la *multilectura,* o sea, esta práctica de estar saltando sin parar y en escasos segundos de un tipo de texto a otro, de un idioma a otro, de un interlocutor a otro. «Retóricas» (8) sintetiza algunos estudios comparativos sobre la comunicación escrita en varios idiomas y culturas.

Bajo el lema *Leer en la pantalla,* los cuatro capítulos siguientes se centran en la lectura electrónica. «La literacidad electrónica»[5] (9) plantea las claves fundamentales de estas

4. Aquí he utilizado también ejemplos del artículo núm. 1, mencionado en la nota núm. 1, además de: 6) «Investigaciones sobre la lectura y escritura multilingüe: procesos de composición, retórica contrastiva y la petspectiva crítica», V Encuentro Internacional sobre Lectura y Desarrollo, en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, con la colaboración del Institut Ramon Llull, con motivo de la invitación a la cultura catalana de la FIL 2004. Guadalajara (México), 4-12-2004, en prensa.

5. Aquí he utilizado parte del artículo núm. 1, además de: 7) «De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición», *Lectura y Vida,* 21/4: 6-15, Buenos Aires, 2000; 8) «Escritura electrónica», *Cultura & Educación,* 15/3, 239-251, 2004; una versión previa se presentó en el XIII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), San José de Costa Rica, 2002, y 9) con Carmen López Ferrero, «Sida y seropositividad en Internet», comunicación presentada en el V Seminario MSD sobre VIH/SIDA para periodistas, Observatori de Comunicació Científica / XIV Conferencia Internacional del SIDA, Barcelona, 17-5-2002, publicada como «Analizando las voces positivas», en *Quark. Ciencia, medicina, comunicación y cultura,* 24, 62-75, 2002.

nuevas prácticas, mencionando la investigación, la terminología y la importancia que presentan. En cambio, «Electrónico contra analógico» (10) expone las particularidades que presenta la lectura en pantalla de los nuevos géneros discursivos: sitios o webs, chats, correos electrónicos y foros, comparados con los tradicionales escritos impresos o manuscritos.

«Correo y chat» (11) se centra en el género electrónico más usado, el correo electrónico, y en uno de los más particulares, como es la conversación en pantalla. También plantea algunas reflexiones sobre el impacto que pueda tener la literacidad electrónica en el individuo y en la sociedad. «Navegar con timón crítico» (12) trata sobre la lectura de webs y plantea los retos que debe resolver la ciberciudadanía para poder utilizar Internet con criticidad.

Con el título de *Leer la ciencia,* los tres últimos capítulos[6] estudian las características de la lectura y la escritura

6. Estos tres capítulos forman parte del proyecto de investigación *Análisis del discurso de la divulgación en ciencias de la vida. Elaboración conceptual y procedimientos discursivos,* 2001-03 (DGES, BFF2000-0932; modalidad P1) y de un proyecto previo sobre el mismo tema. Los artículos previos usados aquí son: 10) «Reflexiones y prácticas didácticas sobre divulgación de la ciencia», en Giovanni Parodi Sweis, ed., *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard,* Ediciones Univetsitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso (Chile), 2002, 355-374, y 11) «Análisis de la divulgación científica: modelo teórico y estrategias divulgativas», XIV Congreso de la Sociedad Chilena de Lingüística, Universidad de Los Lagos, Osorno (Chile), 9/11-10-2001, publicada en *Texto, Lingüística y cultura. XIV Congreso de la Sociedad Chilena de Lingüística. Comunicaciones seleccionadas,* Osorno, Editorial Universidad de Los Lagos, 2003; 57-80. Algunos ejemplos y cuadros incluidos en los capítulos 10 y 15 se publicaron previamente en trabajos en colaboración: 12) Cassany, D.; Martí, Jaume. «Estrategias de divulgación de un concepto científico: el prión». En De Bustos, J. J., Charaudeau, P., Girón, J. L., Iglesias, S., y López, C., coords., *Lengua, discurso, texto,* volumen II, Madrid: Visor, 2001, 2.665-2.679; 13) Cassany, D.; López, Carmen; Martí, Jaume. (2000) «Divulgación del discurso científico: la transformación de redes conceptuales. Hipótesis, modelo y estrategias», *Discurso y sociedad,* 2/2, 73-103.

de la divulgación científica. «Sobre la comprensión de la ciencia» (13) critica algunas concepciones sobre la ciencia y su divulgación y destaca su importancia creciente en el mundo actual. «Noticias y prospectos» (14) ejemplifica algunos de los desencuentros que hay entre periodistas, textos y lectores. «Estrategias divulgativas» (15) resume y ejemplifica los recursos discursivos empleados para conseguir que los lectores legos comprendamos lo que se ha formulado con lenguajes de especialidad. Las noticias científicas también presentan sesgo ideológico y recursos literarios –y también aquí necesitamos leer críticamente.

Elaboración

Tras las líneas sintetiza buena parte de mis preocupaciones de los últimos tiempos. ¡Qué difícil es leer!, ¡y qué fácil pensamos que es! ¡Cómo ha cambiado la lectura en pocos años! ¡Y lo que nos espera! Me sentiré satisfecho si estas líneas abren puertas a la reflexión, si aportan sugerencias y reflexiones para ayudarnos a todos a ser más conscientes de la fragilidad de la comprensión, de los intereses que tiene siempre cualquier autor, de la convencionalidad de los discursos. Deseo que estas líneas contribuyan a construir una comunidad de todos, más culta, justa y feliz. Porque eso es la lectura y la comprensión.

Un libro es el resultado de muchos años de investigación y no es éste la excepción. Detrás de estas páginas hay tres proyectos de investigación, una docena de artículos publicados y más de seis años de trabajo, como muestran las notas a pie de página. Como siempre, las ideas –y los discursos– son dinámicos, porosos y se reinventan sin fin, para acomodarse a los datos que aportan nuevas investigaciones. El proceso de reunir aquí este material me ha obligado a actualizar mis

puntos de vista, afinar mi prosa y enmendar los errores, las repeticiones o las lagunas. *Tras las líneas* no es la suma de piezas antiguas, es una imagen nueva, un discurso más trenzado.

Dos cuestiones de detalle. Primero, a lo largo del texto, denominaciones como *el autor, los lectores* o *los ciudadanos*, con género gramatical masculino, se refieren por defecto a hombres y mujeres. Si en alguna ocasión es relevante considerar el sexo de un autor, lector u otro protagonista, así se hace. Segundo, he prescindido aquí de los ejemplos y de las referencias bibliográficas más técnicas, que se pueden encontrar en los artículos previos a este libro, referenciados en las notas anteriores.

Agradecimientos

Muchas personas han contribuido a elaborar estas líneas, en diferentes momentos.

Helena Calsamiglia ha sido una excelente coordinadora del equipo de investigación sobre *divulgación científica*, con Carmen López Ferrero, Jaume Martí y Teun van Dijk como colaboradores principales. Juntos exploramos los conflictos y las ideas de los capítulos 11 y 12. A ellos debo añadir los estudiantes del Máster de Comunicación Científica del IDEC, dirigido por Vladimir De Semir. La colaboración anual en este foro es una fuente de inspiración inagotable y un contacto directo y vivo con el periodismo científico. Agradezco a Assumpció Burrull Madero, Francesc Romero, Marc De Semir y Laia Torres i Casas su permiso para usar sus escritos.

El grupo actual sobre *literacidad crítica*, que tengo el honor de coordinar, es un estímulo constante para avanzar en los temas delicados de los capítulos que van del 2 al 8. Agradezco a Cristina Aliagas, Encarna Atienza, Josep M. Castellà,

Àngela Cotano, Carme Hernández, Carmen López, Francina Martí, Ernesto Martín Peris y Sònia Oliver tanto su confianza como su participación voluntariosa en los encuentros y los debates del proyecto.

Varias personas respondieron a mis preguntas sobre detalles de culturas, obras, disciplinas o ejemplos lejanos que no conocía suficientemente y han conseguido que este libro tenga menos errores. Otros me han facilitado voluntariamente imágenes, ejemplos o documentos que han enriquecido el texto. Son Àlex Alsina, Victòria Alsina, Llorenç Calabuig, Laura Campuzano, Lourdes Díaz, Alicia Frischknecht, Rosa María Galán, Arturo Hernández, Martha Montes, Harold Ormsby, Giovanni Parodi, Nora Pasternac, Cristòfol Rovira y Antonio Ruiz Tinoco. Muchas gracias.

Finalmente, algunos amigos y colaboradores leyeron parte de estas líneas o una versión final aproximada, y me han ofrecido el privilegio de explicarme lo que entendieron y lo que les sugirieron. Son Soledad Aravena, Cristina Gelpí, Roger Cassany, Jaume Palau, Joan Sala i Quer y Eudald Vendrell. A todos y a todas, muchas gracias.

Juego

Tras las líneas quiere predicar con el ejemplo y te propone un juego. Es habitual que el lector dé por bueno, cierto o juicioso todo lo que dice un autor. ¿No está impreso en un libro? Y es una editorial prestigiosa... y un autor conocido..., ¿no? ¿Errores? No, por favor... Y torpezas tampoco. Hay que presuponer que todo está bien...

Hagámoslo de otro modo. Me gustaría que a partir de ahora dudaras de todo. Que leyeras lo que diré de arriba abajo, con escepticismo, resistencia, escudriñando cada dato. No se trata de creerse con fe todo lo que dice ningún libro, ni de repetirlo después como una canción. Importa más desarrollar una opinión propia, original, matizada, fundamentada, diferente. Quizá imperfecta o incompleta, pero coherente con nuestra experiencia personal.

Para ponerte en esta situación de duda permanente, me he inventado un ingenio. Es sencillo: mentiré tres veces. He dejado escapar premeditadamente tres falsedades. Son tres puntos concretos y flagrantes. Están repartidos a lo largo del libro. Tu trabajo consiste en encontrarlos. Así deberás mantener una actitud crítica durante toda la lectura. ¿Que cómo sabrás al final cuáles son las falsedades? En mi web. Allí colgaré un documento con la solución. ¿Que te dé la dirección de mi web? Tendrás que arreglártelas solo. En el capítulo 12 hay algunos consejos. Es fácil. ¿Que cuál es el premio? No hay. O sí: haber jugado a creerse menos ciegamente lo que dice un libro serio...

Estás avisado.

1. LEER DESDE LA COMUNIDAD

> *No hay una manera «esencial» o «natural» de leer y escribir,* [...] *los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos.*
>
> VIRGINIA ZAVALA, 2002: 17

¿QUÉ ES LEER?

Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en *oralizar la grafía,* en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la ciencia desechó. Es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión –que es lo importante.

Más moderna y científica es la visión de que *leer es comprender.* Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o *procesos cognitivos:* anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc. Llamamos *alfabetización funcional* a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado de un texto. Y denominamos *analfabeto funcional* a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta.

Sin duda ésta es una concepción muy bonita, porque destaca la universalidad y la igualdad de la lectura. Puesto que leer requiere desarrollar estos procesos cognitivos, y

puesto que estos procesos son biológicos y lógicamente universales..., ¡todos leemos del mismo modo! ¡Y todos podemos aprender a leer del mismo modo! Sólo se requiere aprender a realizar estas destrezas cognitivas. Así, la lectura nos igualaría a todos. ¡Qué bonito! Pero la realidad es más compleja.

Diversidad

En la vida real leemos de modo diferente un poema, una noticia, las instrucciones de una tostadora o un contrato de hipoteca. La manera de comprender cada uno de estos discursos varía: buscamos cosas diferentes en cada caso y nos aproximamos de manera diferente a sus líneas. El contenido, las palabras, las ideas y la lógica que las relaciona también varían. Releemos el poema e incluso lo oralizamos y buscamos interpretaciones libres y creativas; leemos sólo el titular de la noticia y saltamos al texto para buscar un dato que nos preocupa; barremos con el ojo cada paso de las instrucciones e intentamos relacionar cada palabra con un objeto de la realidad.

¿Y qué pasa con estas nuevas formas de leer: buscar datos en Internet, leer en diferentes lenguas, leer sobre disciplinas tan dispares como la ciencia, la política o la economía? ¿También podemos resolverlo todo con la alfabetización funcional?, ¿los procesos mencionados bastan para explicar cómo lo comprendemos todo?, ¿cómo leemos siempre? De ningún modo. Sólo pueden ser una parte –importante pero parcial– de la explicación.

Lo que sabemos sobre las destrezas cognitivas de la comprensión es muy importante. Aporta descripciones precisas sobre la conducta real y experta de la lectura. Explica cómo funciona nuestra mente para comprender, cómo formulamos

hipótesis y hacemos inferencias. Ofrece datos empíricos y detallados y teorías poderosas. Pero nos dice más bien poco o nada del componente sociocultural, de las formas particulares que adopta la lectura en cada contexto: cómo leemos la Biblia, cómo chateamos con los amigos en la pantalla, cómo analizamos un informe técnico, cómo hojeamos una guía turística en inglés o francés (con grados diferentes de dominio de estos idiomas) o cómo atribuimos significado a los artículos de nuestra disciplina y a los de otra que desconozcamos.

Un verbo transitivo

La orientación sociocultural entiende que la lectura y la escritura son «construcciones sociales, actividades socialmente definidas», como dice la cita del principio. La lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana. La humanidad ha ido inventando sucesivas tecnologías de la escritura, con variadas potencialidades, que cada grupo humano ha adaptado de manera irrepetible a sus circunstancias. En cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares.

Para cada género (el poema, la noticia o las instrucciones), leer y escribir cumplen funciones concretas; el lector y el autor asumen roles específicos, se manejan unos recursos lingüísticos prefijados, se practica una retórica también preestablecida. Desde los papiros egipcios hasta la actual pantalla electrónica, pasando por los manuscritos del monasterio medieval o las primeras impresiones, todo ha cambiado: los soportes de la escritura, la función de los discursos, el trabajo del autor y del lector o la manera de elaborar el significado.

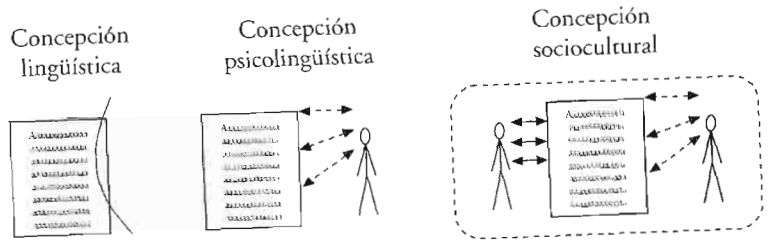
«*Leer* es un verbo transitivo» y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y di-

námicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. Además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etc.

Por ejemplo, para comprender una sentencia judicial tenemos que conocer su estructura *(Antecedentes, Fundamentos de derecho* y *Fallo),* el contenido y las características de cada apartado, cómo se mencionan los hechos y cómo se citan las leyes y las normas (qué valor e importancia tiene cada una), el estilo y la terminología usados, etc. Del mismo modo, para leer una noticia periodística, debemos conocer sus partes *(Antetítulo, Título, Cuerpo),* su organización en párrafos independientes que ordena los datos de más relevantes a menos, de modo que al dejar de leer una noticia a la mitad uno siempre ha leído lo más importante; debemos conocer también el estilo neutro de la prosa despersonalizada, simple y clara. Y lo mismo ocurre con un artículo científico, con un tríptico publicitario o con unas recomendaciones leídas en la pantalla del televisor.

Tres puntos de vista

Para mostrar la importancia del componente sociocultural en la lectura, podemos fijarnos en estos tres dibujos. Distinguimos tres concepciones de la comprensión lectora, según cuál consideremos que sea el procedimiento para obtener el significado. No son tres formas diferentes de leer, sino sólo tres representaciones sobre la lectura:



Concepción lingüística

Según esta concepción, el significado se aloja en el escrito (con color gris). Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. Diferentes lectores deberían obtener un mismo significado; una misma persona que leyera el escrito en momentos y lugares diversos también debería obtener el mismo significado, puesto que éste depende de las acepciones que el diccionario atribuye a las palabras, y éstas no se modifican fácilmente:

(1a) Gracias.
(2) Obtuve un 2,5.
(3) ¡Es una ciudad bonita!

El ejemplo número 1 es una muestra de agradecimiento que escribe alguien en una tarjeta; el 2 es la descripción obje-

tiva de la calificación obtenida en un examen, escrita en una nota, y el 3 es un juicio de valor sobre la belleza de una población, sin más complicaciones. De acuerdo con esta concepción, aprender a leer es una cuestión lingüística: consiste en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación, sean de nivel oracional o discursivo. Se trata de una mirada positivista y simple.

Concepción psicolingüística

A menudo entendemos cosas que no fueron dichas. A veces el sentido que adquieren algunas expresiones no se corresponde con su acepción semántica:

(4) Martín es de Vic pero no come salchichón.
(5) La hija de los vecinos de arriba no se parece a sus padres.
(6) En la tocinería ya estaban cerrando. No tenían cambio de 50 y me hicieron esperar mucho.
(7) ¡Qué tiempo tan espléndido para ir a la montaña! [mientras caen truenos y relámpagos].

En el ejemplo 4 se presupone que a todos los naturales de la Plana de Vic nos gusta el salchichón; en el 5 se puede entender que la hija de los vecinos no es biológica –abriendo la puerta a todo tipo de insinuaciones–; en el 6 comprendemos que el protagonista compró alimentos por un importe inferior a los 50 euros (u otra divisa) y que el encargado de la tienda fue a buscar la moneda fraccionaria para devolverle cambio, y en el 7 se afirma irónicamente todo lo contrario de lo dicho.

En todos los ejemplos, entendemos datos que no provienen del valor semántico de las palabras. Según los casos, el lector aporta datos al texto procedentes de su conocimiento

del mundo: en Vic se elaboran buenos salchichones, los hijos biológicos heredan rasgos físicos de sus padres, en las tiendas de alimentación se intercambian productos por dinero, es agradable ir a la montaña cuando hay sol y puedes disfrutar del paisaje, etc. Lo hacemos con la intención de encontrar coherencia y sentido a lo dicho. También deducimos datos del contexto inmediato y los relacionamos con el enunciado lingüístico: tomamos conciencia de las condiciones climatológicas del momento y nos percatamos de la ironía del discurso. O hacemos más deducciones a partir de las primeras: la vecina es adoptada, el encargado de la tienda había agotado la moneda, etc.

También ocurre que varios lectores entienden de modo diferente un escrito, sin que nada permita considerar que una interpretación es más correcta, coherente o plausible que otra. ¿De qué trata este diálogo?:

(8) A: Estoy de acuerdo. Pero los expertos a veces lo olvidan.
B: Conocí a dos principiantes una vez. Estaban en un lugar muy grande. Espacio abierto por todas partes. Sus directores les indicaban que alzaran los arcos. Estaban dispuestos a empezar...
A: ¿Terminaron en el momento adecuado?
B: Sí, pero siguieron sin conseguir el objetivo. ¡Me alegro de que no oyeras el ruido terrible que hacían!
A: Se tarda años en aprender a sujetar el arco de la forma correcta.
B: Un factor adicional es la tensión.
A: Un arco flojo es garantía de fracaso.
B. Excepto cuando se va a guardar: casi estropeé uno una vez al olvidar aflojarlo después de haberlo usado.
A: Y debe hacerse muy suavemente, con un movimiento uniforme.

B: Esto no es muy difícil si el arco está bien equilibrado y no está deforme. De lo contrario, no se puede hacer casi nada.
DUBITSKY, 1980, citado por Leahey y Harris 1998: 219

¿Son dos estudiantes de violín?, ¿dos deportistas de tiro con arco? Según estemos más familiarizados con lo uno o lo otro, interpretaremos el diálogo en un sentido u otro –puesto que fue elaborado expresamente por psicólogos para conseguir este efecto. En la vida cotidiana es frecuente encontrar fragmentos o incluso escritos completos con ambigüedad, que se pueden interpretar de forma dispar.

LO DICHO Y LO COMUNICADO

Los escritos no dicen nunca explícitamente todo lo que los lectores entendemos. Sería insoportable que siempre tuviéramos que decir y escribir todo lo que comunicamos: deberíamos dar todo tipo de detalles y aclaraciones, explicar quiénes somos y a quién escribimos, dónde estamos, cuándo, por qué... Sería el nunca acabar. La comunicación humana es inteligente y funciona de manera económica y práctica: basta con decir una pequeña parte de lo que queremos comunicar para que el interlocutor comprenda todo; con producir unas pocas palabras –bien elegidas– podemos conseguir que el lector infiera todo. Fijémonos en este titular:

(9) Cruyff avanza la posición de Iván. El holandés se reúne con De la Peña y le dice que lo hará jugar de seis a causa de sus deficiencias en defensa.
Titular de *Avui*

Hay que saber que se habla de fútbol, que *Cruyff* es *holandés* y entrenador del Fútbol Club Barcelona –en aquel momento–, que *Iván* y *De la Peña* son la misma persona y es un jugador del equipo. También debe saberse qué significa *avanza la posición* o *jugar de seis;* debe relacionarse esto con *deficiencias en defensa*, etc. El hecho de que se trate de un titular viejo y de un periódico de ámbito catalán permite tomar conciencia de algunos hechos: ¡qué gran cantidad de datos debemos manejar para comprender sólo dos oraciones! ¡Qué caduco es este conocimiento! ¡Y qué local! Si no recuerdas al equipo de fútbol del Barcelona de una época concreta, no se entiende nada. En el día a día no solemos darnos cuenta del gran capital de conocimiento que manejamos al leer.

Por otro lado, la manera como usamos la información para leer es particular, como muestra este otro ejemplo:

(10) Financiado con las piedras preciosas empeñadas, nuestro héroe desafió bravamente toda risa desdeñosa que intentaba impedir su plan. «Los ojos engañan», había dicho, «un huevo, no una mesa, tipifica este planeta inexplorado.» Tres resueltas hermanas buscaban pruebas avanzando a través de una inmensidad calma, aunque con más frecuencia sobre picos y valles turbulentos. Los días se convirtieron en semanas conforme muchos incrédulos propagaban rumores temerosos sobre el abismo. Al final desde ningún lugar aparecieron criaturas aladas bienvenidas que significaban el momento del éxito.
Adaptado de DOOLING y LACHMAN, citado por Leahey y Harris 1998: 216

¿De qué trata? ¡Uf! Quizá no lo entiendas ni releyéndolo varias veces. Aunque comprendas todas las palabras... Aunque descodifiques con rapidez las oraciones... No lo puedes comprender porque no has podido relacionar lo que dice el texto con el conocimiento previo que se reclama. Lo que se presupone que tú tienes que aportar... no lo estás aportando

y la comprensión no se construye. ¡Y es algo que conoces muy bien! ¡Seguro!

No te preocupes. El tema no tiene nada que ver con este libro... No hay orientaciones. ¡Es lógico que no lo entiendas! Mira la nota para descubrirlo.[7]

La teoría de los esquemas

El experimento muestra cómo funciona la mente. Todo lo que sabemos está almacenado en la memoria, en forma de *esquemas de conocimiento* o paquetes de datos, interconectados entre sí. Al leer, los abrimos y cerramos como si fueran archivos informáticos. Al leer en la sección de deportes o de política del periódico, inconscientemente hacemos doble clic en el archivo de fútbol, terrorismo o gobierno, de nuestra memoria, y restituimos los datos que el texto no aporta pero que son necesarios para relacionar sus ideas. Cuando leemos en una novela que el protagonista entra en un restaurante, abrimos el archivo *Comer en un restaurante* e imaginamos todas las acciones que realiza aunque no se expliciten. Y cuando en el ejemplo 6 leemos *la tocinería,* abrimos automáticamente el archivo *Comprar alimentos en una tienda,* donde encontramos más o menos esto:

(11) *Protagonistas:* Encargado de la tienda o vendedor; cliente comprador, otros clientes, dueño.

7. El texto 10 relata el primer viaje a América de Cristóbal Colón *(nuestro héroe).* Contiene pistas algo escondidas: *un huevo, no una mesa,* para referirse a que el mundo es redondo y no plano; *tres resueltas hermanas* por las tres carabelas; *inmensidad calma* por océano; *picos y valles turbulentos* por tormentas y oleaje; *criaturas aladas* por gaviotas o pájaros que indican la proximidad de la tierra, etc. Fíjate que una vez encontrados los conocimientos que reclama el texto, resulta fácil interpretar la historia completa.

Propósito de la transacción: Adquirir alimentos u otros productos, intercambiándolos por dinero.
Secuencia: 1) el cliente entra en la tienda con ideas de lo que quiere adquirir; 2) lo pide al vendedor, que lo atiende; 3) el vendedor prepara el pedido, lo entrega al cliente y le informa del coste; 4) el cliente entrega al vendedor (o a un cobrador) la cantidad requerida; 5) el vendedor / cobrador devuelve el cambio necesario; 6) el cliente sale de la tienda con el producto adquirido y sin el dinero.
Variables: Las puertas de la tienda indican si está abierta o cerrada; se puede pagar con dinero en efectivo o con tarjeta; los alimentos están expuestos, etc.

Este paquete de datos o esquema de conocimiento permite comprender sin dificultad lo que no dice el ejemplo 6 de la tocinería. Fíjate que recuperamos casi todo, del punto 1 al 5 de la secuencia anterior, puesto que el 6 sólo menciona *tocinería, cerrando* y *cambio de 50.*

¿Qué ocurre entonces con el ejemplo 10? Que premeditadamente esconde las pistas sobre el esquema de conocimiento pertinente. Leemos y releemos sin éxito, buscando algún indicio que nos diga de qué trata el texto, para aportar nuestro conocimiento previo. Pero no resulta fácil. ¿Quizá adivinaste de qué trata por *el huevo?,* ¿o por *planeta inexplorado?,* ¿quizá te orientaron *las tres hermanas?* O quizá no encontraste pista alguna y tuviste que ir a la nota número 7 para comprender el fragmento. Luego, al saber que se trataba de Colón, abrimos el archivo *Descubrimiento de América* –o *Invasión de América*– y todo cobra sentido, cada expresión tiene su significado preciso. O quizá lo comprendiste con facilidad: algunos lectores americanos pueden estar muy familiarizados con la historia, contada de este modo –según me dicen algunos colegas.

Según nuestros conocimientos, podremos dar más signi-

ficación o menos al ejemplo. Si recordamos que la reina Isabel la Católica tuvo que empeñar sus joyas para conseguir el dinero necesario para la expedición, podremos entender lo de *financiado con las piedras preciosas;* si sabemos que en el siglo XV se creía que más allá de Finisterre el océano acababa bruscamente con un abismo, entenderemos los *rumores temerosos sobre el abismo.*

Construir el significado

En resumen, estos ejemplos muestran que el significado del texto ni se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo. Al contrario, se ubica en la mente del lector. Se elabora a partir del conocimiento previo que éste aporta y, precisamente por este motivo, varía según los individuos y las circunstancias. No existe previamente ni es un objeto o un paquete cerrado, que deba recuperarse de entre las líneas...

Lectores diferentes entienden un texto de manera diversa –o parcialmente diversa– porque aportan datos previos variados, puesto que su experiencia del mundo y los conocimientos acumulados en su memoria también varían. Una misma persona puede obtener significados diferentes de un mismo texto, si lo lee en diferentes circunstancias, en las que cambie su conocimiento previo. Simbolizamos este hecho en el esquema de la página 25 con la flecha discontinua entre el texto y la mente del lector (con tramado gris).

En definitiva, según la concepción psicolingüística, leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc. El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería.

Los procesos cognitivos diferencian la *alfabetización* a secas (o *alfabetización literal)* de la *funcional,* o el lector que puede descodificar un escrito, aunque no lo entienda, del que lo comprende y lo puede aprovechar funcionalmente para su quehacer cotidiano. Sin duda, los procesos contribuyen a conseguir la comprensión, a construir el significado de la lectura, aunque no la garanticen, porque no son suficientes.

Concepción sociocultural

Sin discutir que el significado se construya en la mente del lector o que las palabras del discurso aporten una parte importante del mismo, la concepción sociocultural pone énfasis en otros puntos:

1. Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social. Venimos al mundo con la mente en blanco; quizá tengamos una capacidad innata para adquirir el lenguaje, pero sólo la podemos desarrollar al interactuar con una comunidad de habla determinada: catalana, occitana, quechua, purépecha o cualquier otra. Quizá las palabras induzcan el significado, quizá el lector utilice sus capacidades inferenciales para construirlo, pero todo procede de la comunidad (simbolizada en el esquema de la página 25 con el marco gris).
2. El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás (simbolizado en el mismo esquema con la figura de una persona). El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo.

3. Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares. El periódico lo publica una empresa editorial, un examen se hace en la escuela, una sentencia se emite en un juzgado, una carta la envía una empresa, etc. El autor de una noticia es un periodista con carrera; el examen lo prepara un profesor con contrato y firma la sentencia un juez que ha ganado unas oposiciones. Cada uno de estos discursos desarrolla una función en la institución correspondiente. El lector de cada uno también tiene propósitos sociales concretos. Discurso, autor y lector son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas. Cada acto de literacidad es una práctica social compleja que incluye varios elementos. (La línea negra discontinua simboliza este entramado.)

Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia: los propósitos con que se usan son irrepetibles, propios; el rol que adoptan el autor y el lector varía; la estructura del texto o las formas de cortesía son las específicas de cada caso, el razonamiento y la retórica también son particulares de la cultura, así como el léxico y el estilo. Fijémonos en estos ejemplos:

(1b) Gracias.
Escrito en los botes de basura de un restaurante de comida rápida, para indicar a los clientes que tiren los restos de comida allí antes de irse.

(1c) Gracias.
Con letras iluminadas en la pantalla digital de una máquina automática de café, para informar al usuario de que ha finalizado el vertido de líquido y puede retirar el vaso.

(12) ¡Obtuve un 7!
En España y en Chile.

(13) Es una ciudad republicana.
En Perú, Cuba y España.

(14) 17 muertos en las siguientes 10 millas en los últimos 5 años.
En un letrero de tráfico en Escocia.

Los ejemplos 1b y 1c son sólo dos casos posibles de los muchos que muestran cómo un *Gracias* escrito significa cosas bien distintas al ejemplo 1a. El 12 adquiere significados diferentes según se lea en España, en Chile o en otro lugar, puesto que las escalas de valoración son diferentes: en España, con un baremo habitual de 1-10, tener un 7 es sinónimo de buena nota, pero no la mejor; en Chile, en cambio, con la escala 1-7, un 7 es la máxima valoración. (En otros lugares, tendría otros valores: en muchos países –Alemania, República Checa, Estados Unidos– la mejor nota es el 1 y la peor el 5 o el 10.)

También el ejemplo 13 debe interpretarse de modo distinto, según el significado que la comunidad otorgue a *republicano*. ¿Qué es una *ciudad republicana* en España? ¿Y en Cuba o Perú? En Cataluña, *republicano* se refiere hoy al partido independentista Esquerra Republicana de Catalunya, lo que equivaldría a que la ciudad mencionada tiene alcalde de este partido o de esta ideología o que, en las últimas elecciones, la ciudadanía se inclinó por esta opción. En cambio, en Madrid, donde no existe el citado partido, el mismo adjetivo se opone a *monárquico* y designaría sólo una ciudad cuya población siente antipatía por este sistema político. Pero en América el mismo adjetivo adquiere un sentido histórico: en Perú son *republicanas* las ciudades fundadas durante la República del Perú, por oposición a las *incaicas* (fundadas durante el Imperio inca) o las *coloniales* (en época de la domi-

nación española); en Cuba la oposición se establece sólo entre *colonial* y *republicano* y se refiere a ciudades o barrios.

Finalmente, el 14 reproduce la retórica persuasiva usada en muchas señales de tráfico en Escocia, para informar a los conductores del peligro de una carretera. Pero este mismo estilo mereció fuertes críticas en España, cuando el gobierno lanzó una campaña de publicidad parecida, con tono melodramático –que finalmente fue retirada. El hecho de que comunidades distintas opten por diferentes estilos comunicativos en una misma situación muestra que cada grupo humano desarrolla sus propias prácticas discursivas.

Más ejemplos

Contrastemos cómo unas mismas expresiones cambian de significado en cada lugar:

- *¡Me caso la semana que viene!* Puede significar actos variados según la comunidad y la época en que se celebre la boda. ¿Es una comunidad religiosa o laica? Si es religiosa: ¿es católica? Hablamos, pues, de monogamia. ¿O es islámica? Y hablamos de poligamia. Si es civil: ¿dónde ocurre? En varios países ya se pueden casar dos hombres o dos mujeres, pero en muchos otros no. En España vimos no hace mucho cómo cambiaba el significado de esta expresión en este sentido. Otras conductas merecen también valoraciones diversas: *divorciarse* o *abortar* todavía son un crimen en algunos lugares; *fumar en el interior de un edificio* empieza a ser ilegal en algunos sitios.
- *Suelo acostarme y levantarme pronto.* ¿Qué significa *pronto?* ¿Cuándo nos acostamos? ¿A las 8, las 9, las 10, las 11, las 12 o a la 1? ¿Y cuándo amanece y acaba cada jornada? El horario, el calendario y los hábitos varían según estemos en España, Rusia, Arabia Saudí o África. Actividades cotidianas como comer, dormir, descansar, trabajar también varían notablemente de una cultura a otra.

Algunas palabras adquieren significados particulares a partir del contexto en que se usan y del valor que les quieren otorgar sus usuarios. Veamos tres ejemplos:

- *Había varios autóctonos / indígenas.* Tienen significados parecidos según el DRAE: *pueblos o gentes originarios del mismo país en que viven* y *originario del país de que se trata,* respectivamente. Pero se usan en contextos y con connotaciones diferentes. En España no hay indígenas, sólo *autóctonos* frente a inmigrantes extracomunitarios o turistas; en América, en cambio, es habitual hablar de *indígenas* para referirnos al mismo concepto, mientras que los inmigrantes europeos equivalentes no se mencionan. *Autóctono* carece de las connotaciones que arrastra *indígena* y el uso asimétrico de ambos responde sin duda a una mirada racista eurocéntrica.
- *Público / privado* en el ámbito universitario. En España, los navarros usan *la pública* o *la privada* para referirse respectivamente a la Universidad Pública de Navarra o a la Universidad de Navarra, del Opus Dei. En Salamanca, *la civil* es la Universidad de Salamanca, pública, y *la pontificia,* la confesional y privada Universidad Pontificia de Salamanca. En Barcelona o Madrid, con varias públicas y privadas, no se usa la forma *pública.* Todavía es más compleja la situación chilena, donde por razones históricas las universidades que reciben fondos públicos son las *tradicionales* y el resto, privadas, las *nuevas.*
- *Punto de encuentro* es un lugar neutro, marcado en el suelo, para citarse en todos los aeropuertos del mundo. Pero en varias ciudades mexicanas también es el punto al aire li-

bre al que hay que dirigirse si ocurre un terremoto. En cambio, en otras tierras sísmicas como Perú, Chile o Argentina no se conoce este uso.

En resumen, para la orientación *sociocultural*, leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utilizan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc.

Concepto

Hasta ahora he usado por comodidad *leer, escritura* o *alfabetización*, pero el término más preciso y generalizado para referirse a las prácticas de comprensión de escritos es *literacidad*. Proviene del sugerente vocablo inglés *literacy* y tiene un sentido muy amplio. La literacidad abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura. La literacidad incluye:

1. *El código escrito:* las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura (ortografía, sintaxis, morfología, párrafos), además de las convenciones establecidas para el texto (diseño, puntuación, maquetación).

2. *Los géneros discursivos:* las convenciones de cada tipo de discurso (carta, informe, soneto, etc.), sean discursivas, pragmáticas o culturales. Incluyen la función que desempeña el texto en la comunidad, su contenido (temas, enfoque) y forma (estructura, registro, fraseología).
3. *Los roles de autor y lector:* la función que desempeñan los interlocutores, sus derechos y deberes, la imagen que adopta cada uno, las formas de cortesía (tratamiento, referencias, grado de subjetividad).
4. *Las formas de pensamiento:* los procedimientos de observación de la realidad (punto de vista, enfoque, métodos), de presentación de datos y de razonamiento (estilo retórico, tipo de lógica), asociados con el discurso escrito. El contenido de cada discurso ha sido elaborado a partir de unos métodos y unos sistemas conceptuales particulares.
5. *La identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad:* los rasgos y los atributos (estatus, poder, valores, reconocimiento, etc.) que las personas y los grupos han conseguido a través del discurso escrito, a través de la producción o recepción de escritos.
6. *Los valores y representaciones culturales:* los rasgos y los atributos de cualquier elemento de la realidad (religión, deporte, ecología, política, etc.) que se han elaborado y diseminado a través del discurso escrito. Muchas de las formas culturales de una comunidad se han construido con la escritura, de modo que son componentes de la «cultura escrita» o literacidad.

Es un campo amplio y profundo. Estudia la epidermis (la ortografía o la fraseología), pero también las raíces (las formas de pensamiento) y los frutos (los valores y las representaciones transmitidas). Al leer y escribir no sólo ejecutamos reglas ortográficas (1) sobre un texto (2); también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como autores

o lectores (3) y utilizamos unos estilos de pensamiento preestablecidos (4) para construir unas concepciones concretas sobre la realidad (6). Además, lo que escribimos o leemos configura nuestra identidad individual y social (5): cómo cada uno se presenta en sociedad, cómo es visto por los otros, cómo se construye como individuo dentro de un colectivo.

Por otra parte, la literacidad no incluye sólo lo escrito. Hoy accedemos a muchos discursos a través de la oralidad, que se han planificado previamente con la escritura. Es el caso de la televisión y la radio o de muchas charlas e intervenciones orales. Sólo tienen envoltorio acústico: su concepción y organización fueron totalmente planificadas, meditadas, corregidas, o sea, escritas. También integramos la escritura con el habla y la imagen en otros discursos, como presentaciones con transparencias, webs o vídeo. Todo cabe en la *literacidad*.

Perspectiva histórica

Finalmente, la literacidad también adopta una perspectiva diacrónica. El uso de la escritura provoca cambios profundos en la comunidad: las nuevas formas de comunicación escrita distribuyen la información de otro modo, lo que fomenta que se creen sistemas de organización social distintos, lo que a su vez permite el desarrollo de otros valores o representaciones del conocimiento, etc. A lo largo de la historia, individuos y colectivos se han apoderado de la literacidad para conseguir sus propósitos e imponer sus formas de organización cultural y política. Así, la manera como hoy leemos y escribimos debe ser entendida como una herencia histórica.

Estudiando el uso y el aprendizaje de la escritura en castellano y quechua en Perú, Ames (2002: 84) y Zavala (2002: 99) exploran los orígenes de la literacidad peruana y recuperan esta curiosa leyenda sobre la captura del Inca Atahualpa por parte del ejército español la tarde del 16 de noviembre de 1532:

(15) En aquella fecha los españoles y los incas se encontraron en la plaza de Cajamarca. Los españoles, que habían oído numerosas historias sobre el oro de los Andes, querían capturar al Inca a fin de asegurar su posición. Ese día, los soldados españoles aguardaron ocultos en los alrededores de la plaza mientras el sacerdote católico Vicente Valverde se aproximó a Atahualpa, que estaba en el centro de la plaza. Felipillo, un indio previamente capturado por los españoles, actuó como intérprete. Las crónicas relatan que, con la cruz católica en una mano y la Biblia en la otra, Valverde le explicó los misterios de la fe católica al Inca, y le propuso que se convirtiera y sirviera al rey español. Por ello, le alcanzó la Biblia a Atahualpa. Como el Inca no supo qué hacer con ese extraño objeto –que a decir del intérprete era la palabra de Dios– Atahualpa acercó el libro a su oído, en espera de un mensaje oral. Al no oír nada, dijo a Valverde que no deseaba convertirse al catolicismo y arrojó la Biblia al suelo. Horrorizado por el acto, Valverde dio la señal preestablecida, «¡Santiago!», y los soldados que estaban ocultos dieron inicio al ataque. La conquista comenzó y lo hizo con este ritual de poder mediado por el libro.

Virginia Zavala, 2002: 99

Vemos aquí cómo un libro fue usado como símbolo de poder, forma de organización y dominación en la invasión española del Perú. El analfabetismo del Inca y su actuación «impropia, pecadora e imperdonable» constituyen una justificación racional de la conquista, según los cronistas. Duran-

te cuatrocientos cincuenta años esta imagen «ha estado presente en la cultura peruana» y «de alguna manera sigue articulando diversos significados sobre la estructura del poder en el país». La literacidad no es sólo una forma de comunicación, sino una herramienta para ejercer la autoridad y la dominación.

Terminología

Es un problema traducir al castellano el término inglés *literacy*. El francés usa *lettrisme* y el portugués, *letramento*. En español se propuso *escrituralidad* (como oposición a *oralidad*), *literidad* o *literacia* (calcando la forma inglesa) y *alfabetización*, o incluso *escribalidad*.

Algunos estudios usan el adjetivo *letrado* para distinguir las *comunidades orales* de las *letradas* y para distinguir al *individuo alfabetizado* (que sabe el alfabeto) del *letrado* (que también participa en la cultura escrita correspondiente). Pero la carencia de un sustantivo equivalente *(¿letracidad?)* dificulta el uso de esta opción.

Ferreiro (1999: 103), directora de una colección de libros sobre la disciplina, con muchas traducciones del inglés y del francés, sugiere usar *cultura escrita* y *alfabetización* según los contextos. La primera quizá permita incluir los aspectos más generales y profundos de la literacidad, pero se aleja de la noción básica de «lectura» o «escritura».

Alfabetización está demasiado ligada al alfabeto. Transmite una concepción mecánica de la lectoescritura. También se asocia con la instrucción formal, con la escolarización, lo cual resulta restrictivo. Por si esto fuera poco, carga con las connotaciones negativas que tienen términos como *analfabeto* o *analfabetismo*. En muchos lugares estas palabras arrastran prejuicios que van más allá del hecho de no saber leer y

escribir. El diccionario Moliner de uso del castellano (1998) recoge la consideración de *ignorante* para el analfabeto y la de *inculta* para la sociedad que tenga mucho analfabetismo.

En Perú, el analfabeto es un «inválido» o «un muerto en vida», y el analfabetismo es «atraso» social, según Zavala (2002: 16). Cabe preguntarse: ¿es que no existe cultura más allá de la letra?, ¿las personas y las comunidades analfabetas no tienen su organización social, su historia, su religión, sus juegos, su rica tradición cultural, como nosotros? Aunque no lean o escriban, tienen su propia cultura, llamarlas *incultas* es discriminatorio.

El término *literacidad* evita estos problemas. Es más transparente, neutro y equivalente a las denominaciones de otros idiomas. Tampoco extraña al oído porque el castellano también usa vocablos como *literato, literal* o *literario*. Además, se puede usar en plural *(literacidades)* para dar idea de diversidad y en formas como *biliteracidad* (leer y escribir en dos idiomas) o *multiliteracidad* (en varios).

Leer la ideología

2. COMPRENDER LA IDEOLOGÍA

> *Lo que nosotros entendemos por crítica es el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes;* [...] *por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra: por conocerlas de manera efectivamente real.*
>
> MAX HORKHEIMER, 1974

> *El poder no está, por tanto, al margen del discurso. El poder no es ni fuente ni origen del discurso. El poder es algo que opera a través del discurso.*
>
> MICHEL FOUCAULT, 1975
> (en Foucault 1999: 58)

DEMOCRACIA Y DISCURSOS

Todos tenemos más responsabilidad con la democracia. Hay que elegir representantes políticos, votar en referendums, defender nuestra opinión en los debates, manifestar nuestros puntos de vista. Si no participas, los otros eligen por ti. La libertad de expresión constituye un derecho fundamental de este sistema. Estamos en democracia porque aceptamos que quienquiera diga lo que quiera, aunque sea infundado. ¿Habría libertad de expresión si alguien no pudiera expresar su punto de vista?, ¿si no pudiera discutir el genocidio nazi?, ¿si un científico no pudiera discrepar de cualquier teoría?, ¿si no pudiera negar la existencia de un retrovirus

que provoca el sida? Si no aceptamos el derecho a expresar cualquier idea, ¿cómo podremos distinguirnos nosotros mismos de los represores?

Para combatir estas mentiras, las imprecisiones o las opiniones contrarias, confiamos en nuestra capacidad de descubrir el engaño. La democracia se basa también en la capacidad de comprender, en habilidades de lectura, comprensión y reflexión de los ciudadanos. Al leer estos discursos, nos damos cuenta de las opiniones discriminatorias que formulan:

(1) Estoy en contra de la igualdad de la mujer. Votaré en contra del aborto. No acepto el matrimonio homosexual. Los inmigrantes no son iguales a nosotros.

El problema es que los discursos no siempre son tan transparentes. ¿Qué ocurre con afirmaciones más sutiles y maquiavélicas, como éstas?:

(2) Es lo más natural que la mujer cuide de sus hijos, puesto que los parió. Estoy a favor de la vida y no de la muerte. La homosexualidad no es normal. España para los españoles.

Sin duda pueden confundirnos. Pueden arrastrarnos las connotaciones tendenciosas de palabras como *natural, vida* o *normal.* ¿Quizá nos cautive la relación *parir / cuidar?,* ¿o el juego *España-españoles?* Así, muchos lectores pueden sonreír y aceptar estas afirmaciones, y pasar por alto que discriminan a muchos seres humanos que tienen los mismos derechos que el resto. Lo demuestra el hecho de que petsistan todavía grupos machistas, antiabortistas, homofóbicos o xenófobos, pese a los indiscutibles avances en prosperidad, libertad, igualdad y solidaridad para todos que aportan las leyes que sustentan las opiniones contrarias.

En el Imperio de Roma y en la Edad Media, los dominadores se imponían con la violencia de las espadas. No hace mucho, con el fuego de las pistolas. Hoy ya no es posible hacerlo así. ¡Qué suerte! (Bueno, sólo en una parte del planeta...) Hoy muchos tenemos democracia y resolvemos nuestras diferencias con otra arma: ¡el discurso! Con discursos tan particulares como los anteriores.

Es un arma sutil, versátil, poderosa. Puede convencer, seducir, enamorar, irritar o manipular. Es tan poderosa, que todos deberíamos saber utilizarla, para poder garantizar un buen funcionamiento de la democracia. Deberíamos descubrir las intenciones con que se usa cada discurso, las artimañas que trama, las ideologías que esconde o las tergiversaciones que amaña. (Y, siguiendo entre paréntesis, está claro que en una dictadura también es necesario –todavía más– descubrir lo que pretenden los discursos.)

EXPLORANDO LA IDEOLOGÍA

Veamos otros ejemplos:

(3) El ideal de la democracia se desarrolló en Grecia a partir de...
Posible fragmento de ensayo.

(4) La falacia de la democracia se desarrolló en Grecia a partir de...
Posible fragmento de ensayo.

Hay que inferir que en el ejemplo 3 el autor está a favor de la democracia, puesto que la califica de *ideal,* y, en cambio, que en el 4 está en contra, puesto que la considera una *falacia.* Sólo una palabra basta para sugerir la actitud del autor.

(5) Por qué las mujeres hablan diferente de los hombres.
El Mundo, 11-5-03, titular en portada.

Toma el habla masculina como punto de referencia. Si son las mujeres las que *hablan diferente*, es porque los hombres son el espejo en que mirarse. Transmitiría otros valores afirmar que *hombres y mujeres hablan diferente*.

(6) Las acciones desde el aire *(air strike)* sobre Kabul han provocado daños colaterales.
CNN, EE.UU.

(7) Los bombardeos sobre Kabul han provocado víctimas civiles.
Al Jezira, Qatar [Isabel Ramos Rioja y Sergio Heredia, «Dos lenguajes para una guerra. Análisis comparativo de los conceptos clave en la crisis internacional en las cadenas CNN y Al Jezira», *La Vanguardia*, 20-10-2001, sobre los hechos del 11 de septiembre en Nueva York y la posterior invasión de Afganistán].

La CNN norteamericana utiliza *acciones desde el aire* y *daños colaterales* (ejemplo 6) para referirse a lo que la televisión árabe Al Jezira denomina *bombardeos* y *víctimas civiles* (7). Cada palabra convoca connotaciones diferentes y se eligen para transmitir un punto de vista u otro. *Bombardeos* sugiere *guerra, destrucción, muerte*; *víctimas* sugiere también *muerte, ausencia de culpabilidad*, y *civiles* se opone a *militares*. Con expresiones «nuevas» como *acciones desde el aire* o *daños colaterales* se evitan estos efectos e incluso se esconde el significado original, con el fin de ofrecer una visión de los hechos más beneficiosa para los intereses de la cadena norteamericana.

A veces, para poder descubrir lo que se esconde detrás de las líneas hay que tener mucha cultura. Así:

(8) Aplaudidos que fueron los primeros vagidos del Bambi que ya iba para presidente de la Selva, y a lo largo de la agotadora sesión de investidura, algo pudimos sacar en claro de las intenciones concretas del candidato. Dentro de la ambigüedad de la promesa de diálogo, de acuerdo, de consenso, de traer la *liberté*, la *egalité* y la *fraternité*, de convertir en País de las Maravillas los páramos por donde andaba errante la sombra del Caín pepero, algún compromiso concreto se deslizaba por entre las cautas palabras de Rodríguez Zapatero.
Jaime Campmany, *ABC*, 17-4-04, primer párrafo de una columna de opinión

Hay que conocer muchos datos sobre cultura general y política española. Sólo así se comprende el sarcasmo corrosivo que formula Jaime Campmany contra el presidente del gobierno español. El lector debe saber que:

- *Bambi* es el apodo –entre cariñoso e irónico– que recibe el presidente José Luis Rodríguez Zapatero, político del PSOE;
- *pepero* se refiere al PP (Partido Popular), que gobernó durante el periodo previo a las elecciones del 14 de marzo de 2004, que provocaron un cambio político en el Estado español;
- que el texto comenta el discurso de candidato a presidente del gobierno en la sesión de investidura en el Parlamento español;
- que *la liberté, la egalité* y *la fraternité* (en francés) resumió el ideario de la Revolución francesa y también de los derechos humanos, de la izquierda política, etc.;
- que *andaba errante la sombra del Caín pepero* se refiere al relato bíblico, con las connotaciones que aporta de personaje malo, responsable de todos nuestros males, etc.;

- que *País de las Maravillas* se refiere a la novela de Lewis Carroll, con las consiguientes connotaciones de fantasía y utopía aplicadas al discurso de *Bambi*.

Sin saber esto es imposible establecer la comparación de *Bambi* y *Selva* con Zapatero y España y comprender la auténtica ironía de la columna de opinión. ¡Qué difícil resulta!

La lingüística ha analizado los fenómenos implicados en este tipo de significación: la modalización o la emergencia de la subjetividad del autor *(ideal / falacia),* la reproducción de estereotipos culturales *(hablar diferente de),* la categorización léxica *(daños colaterales / víctimas civiles)* o la polifonía *(egalité, fraternité,* etc.*)* y la citación de voces previas, sea de modo explícito *(Caín, País de las Maravillas)* o encubierto *(aplaudidos que fueron los primeros vagidos).* Pero la ciudadanía no tiene estos conocimientos. No somos científicos del lenguaje. Entonces, ¿cómo podemos comprender textos como éstos?, ¿cómo podemos defendernos en democracia?

Detrás de las líneas

Algunos autores denominan metafóricamente a este tipo de comprensión como lo que hay *detrás de las líneas* (Gray 1960, citado por Alderson 2000). Así, distinguiríamos tres planos: *las líneas, entre líneas* y *detrás de las líneas.* Comprender *las líneas* de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. Con *entre líneas,* a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. Y lo que hay *detrás de las líneas* es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor.

No es nueva la idea de que se puede leer entre líneas o detrás de ellas, como muestra esta viñeta de Chumy Chúmez (1972), en la que un anciano machista quiere leer el periódico del final de la dictadura con *gafas para leer entre líneas,* puesto que lo más importante no es lo literal.

Por supuesto, las fronteras entre estos tres tipos de comprensión son difusas. No siempre es fácil distinguir los tres planos, ¡y tampoco importa! La metáfora de hablar de lo que hay *detrás* del discurso es útil para mostrar que existe conte-

nido escondido, que a veces es el más importante... Por ejemplo, el 29-6-04 los diputados del Partido Popular mostraron una pancarta con este lema en el Parlamento español:

(9) Agua para todos.

Aquel día se derogó el decreto por el que el anterior gobierno –del Partido Popular– promovía un trasvase de agua del río Ebro al Levante español, tradicionalmente con problemas de abastecimiento. La imagen con los diputados alzando las pancartas se vio en periódicos y televisiones. Es fácil comprender lo que sostienen las *líneas:* todos los españoles deberíamos tener el mismo derecho al agua, un bien cada día más escaso. También es comprensible lo que hay *entre líneas:* el proyecto de trasvase de agua del río Ebro al Levante español garantizaba este derecho. Pero resulta más complejo explorar lo que hay *detrás de las líneas:* ¿este trasvase es la opción más ecológica, moderna y barata para solucionar el problema?, ¿el futuro del río Ebro está garantizado?, ¿el agua para mantener campos de golf debe costar igual que la que utilizamos para ducharnos o cocinar?, ¿no podemos depurar el agua de mar?, ¿es lícito trasvasar agua a lugares secos para construir segundas residencias?

La denominación académica más generalizada para referirse a este tipo de comprensión es *crítico, competencia crítica* o *criticidad:* hablamos de *comprensión crítica* o *literacidad crítica.* En el siguiente capítulo exploraré este concepto con más detalle. Por ahora comentaré más ejemplos para descubrir cómo funciona el lenguaje y nuestra mente al leer.

Crítica a la objetividad

Es ingenuo creer que la lengua refleja la realidad. Para empezar, la lengua no existe. Se trata de una abstracción.

Sólo existe dentro de nuestro cerebro o en forma de productos culturales como un libro de gramática o un diccionario. Lo único que existe realmente es el *discurso.* Hay muchos ejemplos: este libro, las notas que haces en él, una fotocopia que guardas en la maleta, lo que dices a tus familiares, los sonidos que escuchas en una conversación... ¡Esto sí que existe!

Y todos estos discursos están *situados.* No ocurren en la nada, en la ubicuidad o en la atemporalidad. Se dicen o escriben en un lugar y un momento determinados. Tienen a un autor, que vive y habla y escribe y pertenece a una comunidad particular. Esta comunidad se ha desarrollado a lo largo de la historia, en un lugar concreto, y tiene una forma determinada de ver el mundo que ninguna otra comunidad comparte. Forzosamente los discursos muestran siempre un punto de vista sesgado. No pueden representar a otras culturas, de otros lugares y épocas. Los discursos neutros, objetivos o desinteresados no existen.

Las disciplinas que se presentan como más objetivas o empíricas también están limitadas por la mirada particular que adopta su autor. La ciencia y el periodismo utilizan varios recursos para representar el conocimiento de manera descontextualizada y desideologizada, supuestamente. Esconden a los protagonistas y a los autores de cada hecho con verbos impersonales, oraciones pasivas u otros procedimientos, para que nos olvidemos de los actores de los hechos. Presentan la información con cifras, estadísticas y códigos formales (fórmulas matemáticas, códigos informáticos, etc.) para que pensemos que son más objetivos que las palabras, aunque sepamos que los porcentajes y los datos pueden interpretarse desde muchos puntos de vista.

Qué ingenuo y parcial es suponer que los hallazgos científicos se producen por un orden natural o lógico, que los hechos siempre estuvieron allí y que los científicos sólo los «descubren» por primera vez. La investigación responde a circunstancias sociohistóricas particulares: intereses militares del gobierno, propósitos económicos de las empresas, motivos personales del científico, etc. Los científicos elaboran sus investigaciones, lo que hacen o «descubren» son construcciones culturales.

El paso del tiempo muestra las circunstancias inevitables de cualquier discurso. Los años muestran su localización en el tiempo y su parcialidad. Se hunde así la sensación de valor absoluto o atemporalidad. Hoy cualquier teoría científica se considera provisional, perfectible, revisable.

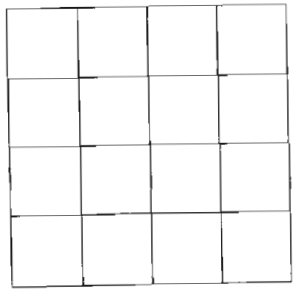
La comparación entre noticias también muestra la diversidad. ¡Cómo cambia una declaración política, formulada por un medio u otro! Cada periodista ve los hechos desde sus intereses. Las noticias y los artículos científicos también están *situados* y atienden a intereses y percepciones personales.

Los discursos jurídicos tienen también aura de imparcialidad. Como los han escrito –firmado, votado y aceptado– millones de personas, son aparentemente más objetivos. Pero una constitución política, un código civil o unas normas también están situados. El paso del tiempo lo muestra: ¿es objetivo que esté legalizado o penalizado el aborto? En 1970 era un crimen y ahora es un derecho. ¿Es objetivo que ahora se prohíba fumar en lugares públicos? ¡Es absurdo! También los discursos jurídicos y judiciales responden a momentos sociohistóricos.

Si necesitamos una mirada crítica no es porque haya discursos tendenciosos, como los anteriores. Tampoco es porque algunos medios estén controlados por autoridades, políticos o magnates que velan por sus intereses. Tampoco es porque algunas instituciones sean conservadoras o retrógradas, o porque muchas publicaciones tengan mala calidad o adopten un perfil más consumista que educativo. Si necesitamos una mirada crítica es porque siempre hay sesgo, ideología, intereses. Nada es neutro. Nunca. Siempre hay algo detrás de las líneas, que debemos descubrir.

MIRAR LA REALIDAD

Como hemos visto, el significado de un escrito no se ubica en el texto, sino en la mente. Lo construimos con los datos del discurso pero también con conocimientos previos. Varios lectores entienden significados diferentes leyendo un mismo texto. Para cualquier texto no existe *un* significado o *el* significado (la Verdad –en mayúscula–), sino múltiples interpretaciones. Cada lector construye su interpretación a partir de su relevancia y plausibilidad. Cada interpretación individual es cierta; constituye un porcentaje de «verdad» –en minúscula–. La forma más completa de comprender radica en sumar varias interpretaciones, en poder acceder a lo que entienden personas diferentes de un mismo texto. Comprobémoslo con algunos ejemplos:



Primero, un juego. ¿Cuántos cuadrados ves en esta figura? Mírala, di una cifra y luego lee la nota.[8]

¿Has acertado? Todas las respuestas son ciertas. Pero ninguna basta

8. Depende de la manera de observar la figura y de contar sus cuadrados. Existen 16 cuadrados pequeños; 9 más grandes formados cada uno por cuatro cuadrados pequeños; 4 cuadrados todavía mayores, formados cada uno por 9 cuadrados pequeños, y un único cuadrado grande formado por 16 cuadrados. Así, la cifra total es 30, pero la respuesta puede variar de 16 a 30, según se tome en cuenta una manera u otra de ver y contar.

para describir toda la verdad. Para entender toda la complejidad de observar algo debemos considerar todas las formas de observar y contar los cuadrados. Si ocurre esto con una simple figura geométrica, ¿qué pasará cuando observamos objetos, sujetos y hechos mucho más complejos? ¿Y cuando en vez de cifras frías usamos palabras cargadas de connotaciones? ¿Y cuando usamos oraciones que destacan unos puntos y esconden otros? Sin duda este fenómeno se multiplica hasta la infinitud.

La trampa del lenguaje

En este segundo ejemplo (Cassany 1999: 37) experimentaremos los efectos que causan las palabras. Se trata de un hipotético titular de noticia:

(10) Inmigrante pega a adolescente.

Si estamos en España, entenderemos quizá que el *inmigrante* es extracomunitario (árabe, subsahariano, paquistaní, sudamericano); si lo leemos en Argentina, entenderíamos que es boliviano o peruano; si lo leemos en México, que es guatemalteco, etc. En cualquier caso, tenderíamos a pensar que se trata de un hombre, adulto, sin papeles, sin trabajo ni dinero, sospechoso. Del *adolescente* posiblemente creamos que es autóctono, chico o chica, con estatuto legal y nivel socioeconómico medio. Nuestras simpatías serían para él, que creemos indefenso y que ha sido víctima de un ataque.

Pero la misma noticia se publicó de este modo en otro periódico:

(11) Mujer canadiense pega a cabeza rapada.

Aquí la *mujer* aparece como adulta, con papeles, trabajo, dinero, cultura; y el *cabeza rapada*, como violento, rebelde y sospechoso. Incluso pensamos que puede haber justificación comprensible para que esta mujer le *pegue*, puesto que nos despierta simpatías...

El hecho es el mismo: *Mujer inmigrante canadiense pega a adolescente cabeza rapada.* Pero las dos noticias eligen palabras diferentes para explicarlo y esta elección produce estos efectos de comprensión. Son los estereotipos culturales vinculados con *inmigrante, cabeza rapada, mujer canadiense* y *adolescente.* Cada palabra posee sus connotaciones, adquiridas con la experiencia histórica y almacenadas en nuestra mente. Lo que hacen los buenos escritores es elegir cuidadosamente las palabras –como las anteriores– para producir los efectos que desean.

Interpretaciones de la comunidad

Veamos ahora un ejemplo real:

(12) Los obispos vinculan los casos de maltrato y violencia doméstica con lo que denominan «revolución sexual» de los años sesenta. Entre los «frutos amargos» de aquel movimiento sitúan el «alarmante aumento» de la violencia sobre las mujeres.
El Periódico, 4-4-04

Muchos leímos críticamente esta noticia y comprendimos la lógica perversa que esconde sostener que la causa de la alarmante *violencia doméstica* es la *revolución sexual.* Ni es cierto que antes no existiera el maltrato hacia la mujer ni mucho menos que fuéramos más felices cuando la sexualidad se reducía a la reproducción o cuando se negaba a la mujer el

derecho de ser sexualmente activa –lo cual carece de interés en la noticia. Pero más allá de esta interpretación, muchos lectores quisimos conocer la reacción del gobierno, de la oposición y de los líderes de cada partido político –que se manifestaron mayoritariamente en contra.

Con nuestra comprensión personal, la interpretación del ejemplo 12 es parcial, incompleta. Falta saber cómo la entienden nuestros amigos, vecinos, políticos, toda nuestra comunidad. Puesto que vivimos en democracia, el valor que adquiere un discurso no depende de una persona, sino del conjunto de la comunidad.

En familia, cuando leemos una novela o vemos una película, nos interesa conocer la interpretación de las personas más cercanas. En la sociedad, mi interpretación de unas declaraciones de la Iglesia es también incompleta: quiero saber también cómo las interpretan mis gobernantes, mis líderes personales. No basta con mi interpretación –crítica– de los discursos; necesito otra que sea *social.* Sólo la suma de todas las interpretaciones puede alcanzar cierto nivel de comprensión. Leer y comprender es también una tarea social.

Una canción

Comentemos ahora un ejemplo de modo más detallado. Tomemos estos versos de Joan Manuel Serrat de *Cada loco con su tema* (http://www.jmserrat.com):

(13) [...] Prefiero los caminos a las fronteras
y una mariposa al Rockefeller Center
y el farero de Capdepera
al vigía de Occidente.
Prefiero querer a poder,
palpar a pisar,
ganar a perder,
besar a reñir,
bailar a desfilar
y disfrutar a medir. [...]

Leer las líneas se refiere a la comprensión literal. Requiere procesar las estructuras sintácticas: recuperar la elipsis de *prefiero* para todos los versos: *prefiero palpar a pisar, prefiero ganar a perder,* etc.; o comprender el valor sintáctico de las preposiciones *de* y *a*, de modo que en el tercer verso no se opone *farero* a *Capdepera* (como antes *mariposa* a *Rockefeller Center),* sino *farero de Capdepera* con el siguiente verso: *vigía de Occidente.*

También requiere saber elegir la acepción correcta de cada palabra. Por ejemplo, si *vigía* puede significar 1) atalaya, 2) persona destinada a vigilar, 3) acción de vigilar, o 4) escollo que sobresale algo del mar (DRAE), requiere saber elegir la 2 como la más plausible. En resumen, leyendo literalmente las líneas entendemos que al *yo* poético le gustan más los caminos, los bailes o las mariposas en comparación con las fronteras, los desfiles o los centros comerciales y culturales.

Leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos. Aquí lo presupuesto contribuye de manera decisiva a construir el significado. Se trata de la capacidad de recuperar las connotaciones de las palabras. Por ejemplo, *besar* es amor, felicidad, acuerdo y continuidad, pero *reñir* es odio, tristeza, discusión y pelea. *Bailar* es algo que hacemos con música, placer y satisfacción; *desfilar* pertenece a los actos militares, es formal, estricto y serio. También, el *Rockefeller Center* de Los Ángeles representa el dinero, la opulencia, la complejidad o la construcción humana, frente a la mariposa, que es la simpleza, la modestia y la naturaleza.

Al leer entre líneas comprendemos, por ejemplo, que el yo no es favorable a los regímenes políticos autoritarios que

controlan la ideología de las personas *(vigía de Occidente)*, que aboga por la libertad *(caminos)*, la naturaleza *(mariposa)*, la diversión *(bailar)*, los sentimientos *(querer, besar, disfrutar)*, y que tiene escaso interés por el dinero o la autoridad *(poder)*, por la dominación *(pisar)*, por la burocracia o el control *(fronteras, desfilar, medir)* –o incluso por el mundo militar *(desfilar, fronteras)*. Pero está claro que las connotaciones de estas palabras pueden variar para cada persona y colectivo.

Contrastando interpretaciones

Finalmente, leer detrás de las líneas consiste en responder a estas preguntas: ¿qué pretende conseguir Serrat en este fragmento?, ¿por qué lo escribió?, ¿cuándo y dónde?, ¿con qué discursos se relaciona? Pero también: ¿te gusta o no?, ¿estás de acuerdo?, ¿por qué?, ¿qué te sugiere? Veamos ahora tres respuestas:

1. Siempre me gustó esta canción. Cuando decidí aprovecharla como ejemplo para mis cursos, escribí mis sensaciones. Descubrí que es de 1983, pocos años después de la recuperación democrática española. Interpreté que era un canto a favor de las libertades, de la tolerancia, de los valores democráticos, ecológicos y humanistas –en unos momentos en que algunos los discutían, añorando la dictadura franquista. Interpreté también que había un reconocimiento de la realidad cultural y lingüística catalana, con la referencia explícita al *farero de Capdepera* (pueblo de la costa mallorquina) pronunciado en catalán. El farero era preferido al *vigía de Occidente*, que era como llamábamos al dictador Franco durante mi niñez.

2. Luis García Gil (2004: 187), periodista andaluz especializado en Serrat, comenta sobre el disco que contiene esta canción: «está marcado por la nueva realidad política española. El triunfo del Partido Socialista Obrero Español en las elecciones de 1982 traería consigo una renovada ilusión en todo el país», después de un primer gobierno democrático con políticos que habían sobrevivido al cambio de régimen. Serrat «encabezaba a principios de los 80 el grupo de cantautores que sobrevivían a la criba de la canción de autor producida en España tras la caída de la dictadura». Sobre la canción escribe que «le sirvió durante algunos años de vibrante apertura en muchos de sus recitales. Se trata de una auténtica declaración de principios [...], llena de referencias vitales, emocionales, éticas y estéticas [...]. Una canción optimista, que reivindica lo popular, [...] exalta la vida, las pequeñas cosas, el ámbito de lo cotidiano [...] la calle, el barrio, la naturaleza, la gente de a pie, el lunar de la cara de la persona amada». Sobre *vigía de Occidente:* «Serrat ha ido variando la alusión al vigía de Occidente –término con el que se aludía al dictador Francisco Franco– en los sucesivos recitales. En unos conciertos ha dicho "el ex vigía de Occidente", y en otros ha generalizado y ha dicho "los vigías de Occidente".»
3. Alicia Frischknecht, docente argentina, escribió el siguiente comentario sobre la canción, en 2003, a petición mía: «Después de una larga dictadura, de años de adolescencia ahogados, de susurrar las voces de aquellos que nos ayudaron a construirla pese a todo –Cortázar, Rodríguez, Buarque–, tuvimos la oportunidad de algunos reencuentros. Con Serrat fue sobre el césped de uno de los estadios construidos para el mundial de fútbol del año 78, escenario de la triste farsa montada por la Junta...

»Ese reencuentro tardío –no podría volver el tiempo

atrás– pero memorable, comenzó con la presentación del nuevo disco, *Cada loco con su tema*. Todo nos llevaba a pensar que esos "artefactos" y "bestias" eran los viejos conocidos. Lo reafirmó ese "Algo personal" que todos teníamos con ellos. Los nuevos poemas nos hablaban a los argentinos y referían aquello que por años habíamos perdido: lo que había quedado en el silencio, lo prohibido, lo quitado, lo asesinado.

»El gesto del "prefiero" del poema sugería renacer; invertir el orden impuesto y dar lugar a uno nuevo. Abrir los caminos y evitar las fronteras, optar por lo natural y lo local contra la evocación del "centro" impuesto por la cultura de la dictadura, volver a la fe en las palabras y en la gente.» Alicia no dice nada sobre el *vigía de Occidente*, pero en varios encuentros con latinoamericanos descubrí que muchos lo interpretaban como una referencia a Estados Unidos y a su política exterior en contra del comunismo.

En este caso, las tres interpretaciones tienen fundamento y sentido, aunque coincidan sólo en parte. Cada una adopta el punto de vista del lector. Refleja su identidad personal (catalana, andaluza o argentina) y profesional (periodista, docente). El intercambio entre los tres puntos de vista enriquece la comprensión.

Pero no siempre todas las interpretaciones son atinadas o tienen el mismo valor. Todas merecen respeto, por supuesto. Pero unas tienen más fundamento que otras, son más coherentes o plausibles, convencen a más personas, obtienen significados más completos o profundos..., ¡y son las que nos interesan! (Por ejemplo, tenemos que respetar a quien diga ver 43,5 cuadros en la figura geométrica de la página 57, ¡pero está totalmente equivocado! En cambio, quien vea 30 cuadros tiene una mirada más compleja que quien sólo ve 16 o 17.)

3. APROXIMACIÓN HISTÓRICA

> *La literacidad tiene que ver con la identidad individual y de clase, tiene que ver con la formación de la ciudadanía, sí,* [...] *es necesario que la tomemos y la hagamos como un acto político, jamás como un asunto neutro.*
>
> PAULO FREIRE, 1987: 65

Resumo aquí y en el siguiente capítulo algunas de las investigaciones, teorías y voces más relevantes sobre literacidad crítica. Mi mirada es forzosamente parcial y personal y, sin duda, estas páginas ni resuelven el problema ni agotan todo lo que se puede decir.

Lo *crítico* ha recorrido numerosas disciplinas en las últimas décadas: filosofía, pedagogía, antropología, lingüística, educación, psicología o sociología. No siempre son claras las fronteras entre una y otra y tampoco se ha usado este adjetivo con el mismo significado o propósito. Quizá los hitos más famosos sean la filosofía crítica de la Escuela de Frankfurt, la pedagogía del oprimido de Freire, el pensamiento crítico de sus sucesores, las reflexiones de Foucault, el Análisis Crítico del Discurso, los nuevos estudios sobre literacidad o la psicología de la comprensión.

Lo *crítico* es hoy también un punto caliente en la educación. Los boletines internacionales *(Reading on Line, Kairós)* aportan investigaciones al respecto. El reputado *Handbook of Reading Research* incluye un capítulo de síntesis. Las declaraciones institucionales lo mencionan como prioridad curricular; por ejemplo, el undécimo estándar de lengua y literatura en la declaración conjunta de la Asociación Nacional de Do-

centes de Inglés de EE.UU. (National Council of Teachers of English) y de la Asociación Internacional de Lectura (International Reading Association) se refiere a la participación «creativa, reflexiva y *crítica* de los estudiantes en distintas comunidades alfabetizadas». Algunas webs institucionales ofrecen recursos y orientaciones –como la espléndida página del Departamento de Educación del gobierno de Tasmania, en Australia (www.education.tas.gov.au/english/critlit.htm).

La Escuela de Frankfurt

Hallamos las raíces de lo crítico en la filosofía moderna, en la *teoría crítica* de la Escuela de Frankfurt, con pensadores como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse y seguidores como Jürgen Habermas. Siegel y Fernández (2000) trazan una buena síntesis de estos trabajos para el ámbito de la literacidad.

La *teoría crítica* rechaza la aceptación abnegada del mundo tal cual es, con sus desigualdades e injusticias, con la dominación de unas clases sobre otras. Entiende que esta realidad no tiene justificación natural, sino que hay motivos históricos y sociales que conducen a un determinado orden. Un mundo mejor es posible, que sea más justo y repartido, para que todos seamos más felices.

Para desenmascarar las injusticias la teoría propone varios métodos, como la *crítica inmanente* o el *pensamiento dialéctico* (Horkheimer 1974). La primera consiste en identificar las contradicciones que presenta la realidad. La segunda, en estudiar la conformación histórica de un determinado orden en una comunidad: ver cómo los intereses y las actuaciones de las personas y de los grupos humanos a lo largo de la historia han ido configurando el orden establecido de hoy en día. Con la aplicación de estos métodos, deberíamos tomar *conciencia crítica* de la realidad y proponer alternativas que sean más justas.

La Escuela de Frankfurt también ataca con dureza al positivismo, que separa los hechos empíricos de los valores humanos; reduce el razonamiento a la lógica formal; prescinde de la conciencia y de la acción individual. En definitiva, fomenta un tipo de conocimiento (la ciencia) que se aleja de las preocupaciones cotidianas de las personas y que constituye una nueva forma de dominación. Al contrario, la *teoría crítica* propone poner la investigación científica al servicio de la vida cotidiana, de modo que nuestras necesidades encuentren respuesta. También busca la interdisciplinariedad de todas las ciencias.

Seguidores posteriores de esta corriente han explorado cómo la escuela (re)produce la desigualdad. Conciben la escuela y la educación como instituciones creadas por unas clases sociales dominantes para reproducir la dominación. Al reproducir las formas culturales preestablecidas y presentarlas como universales, la escuela legitima el orden social establecido. Pero los autores mencionados suelen refutar los análisis marxistas más ortodoxos, porque son excesivamente deterministas y no tienen en cuenta la importancia de la conciencia humana.

La *teoría crítica* se fraguó alrededor de la Universidad de Frankfurt a partir de 1923. Horkheimer fue el primero en formular el término (1932) y la base de la teoría (1937). Pero su pensamiento no se divulgó hasta los años sesenta y setenta del siglo pasado, a causa de la falta de traducciones y de la diáspora causada por los nazis. Hay varias corrientes y matices según los autores y las épocas.

Las ideas y la personalidad de este pedagogo brasileño han tenido un impacto indiscutible en el desarrollo de la literacidad. Con él lo crítico penetra en la educación con un sentido más social, comprometido y político. En 1960, desde el Brasil estratificado por razas y clases sociales, con una masa popular pobre y analfabeta, Freire sostiene que el colonialismo portugués continúa vivo, incluso después de la independencia brasileña, con una concepción paternalista de la problemática real. Concibe el analfabetismo como el resultado de un proceso histórico planeado para producir iniquidades, y no como un fracaso de la persona. El analfabeto no es culpable de su ignorancia, sino víctima de una institución opresora que perpetúa las formas culturales colonialistas.

Freire critica las prácticas de aprendizaje de la literacidad que se basan en concepciones positivistas, que exaltan el rigor científico y buscan sólo el refinamiento metodológico. Siguiendo la teoría crítica, rechaza la educación que busca el dominio técnico y la eficacia, que desvincula el acto de leer de la realidad sociopolítica del sujeto. Leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz. No leemos textos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida. Leer un discurso es también leer el mundo en el que vivimos. Como sugiere la cita inicial de este capítulo, para Freire leer es un acto político: lo crítico pone precisamente el acento en este aspecto.

Freire sostiene que la educación es una forma de liberación del ser humano, y la literacidad una herramienta esencial para vivir: «Se la concibe como un conjunto de prácticas que pueden ser utilizadas tanto para habilitar como para

inhabilitar a las personas» (Freire y Macedo 1989: 143). A diferencia de los animales, las personas usamos el lenguaje para mediar con el mundo. Es la capacidad para denominar el mundo lo que nos habilita para reflexionar, tomar conciencia (la *conscientização* o conciencia crítica) y modificar nuestro entorno.

Contra esta escuela que reproduce el orden establecido y domestica a los individuos, Freire opone una educación que rompa la «cultura del silencio» y que conciencie a los oprimidos de las causas racionales de su situación. De este modo la literacidad *da poder* al aprendiz –¡palabra importante! O le *empodera*, como se dice en América Latina. Le da el poder necesario para que pueda mejorar su vida. La literacidad se convierte en una herramienta de liberación. Es un acto político, además de pedagógico.

Freire ganó fama con las exitosas campañas para erradicar el analfabetismo que dirigió en Brasil y África. Su método parte de la realidad y del conocimiento previo del aprendiz; plantea problemas significativos que éste debe resolver; utiliza el diálogo entre iguales como método básico; toma al lenguaje como objeto central de estudio; busca reconocer los hechos históricos que han conducido a la desigualdad actual, y anima al aprendiz a actuar para modificar esta realidad.

PEDAGOGÍA Y PENSAMIENTO CRÍTICOS

Heredera de la teoría de Freire, la *pedagogía crítica* extiende y profundiza la reflexión sobre la alfabetización a toda la educación. Propone conceptos sugerentes como el de *currículum oculto* para referirse a los objetivos y contenidos que transmite la escuela a los chicos aunque no se hayan formulado explícitamente. Entre otras consideraciones, Giroux (1988) describe dos características del *pensamiento crítico:*

a) no entiende el conocimiento como un fin, sino como un medio para problematizar constantemente los hechos;
b) ningún conocimiento carece de intereses, normas y valores humanos subyacentes, por lo que resulta fundamental poder adoptar varios puntos de vista y desarrollar el pensamiento dialéctico.

En cambio, Kanpol (1994) opone la tradicional *literacidad funcional* a la crítica. La primera se reduce a «las habilidades técnicas necesarias para descodificar textos sencillos como señales en la calle, instrucciones o la portada de un periódico». La segunda permite «el *empoderamiento* individual, en el sentido posmoderno, para analizar y sintetizar la cultura de la escuela y las propias y particulares circunstancias culturales».

Otros trabajos más recientes marcan diferencias entre lo que se consideraba *crítico* hace algunas décadas y lo que entendemos hoy. Refiriéndose al *pensamiento crítico*, Klooster (2001) enumera lo que no es: no es memorización, ni la simple comprensión de textos, ni la creatividad ni la intuición. En cambio, aporta cinco rasgos de lo que sí es:

c) *independiente:* se construye a partir de la individualidad;
d) *informado:* requiere *conocimientos* o *información*;
e) *cuestionador:* arranca con *preguntas* o *problemas* que interesan al sujeto y que debe resolver;
f) *razonado:* busca argumentaciones razonadas, con tesis, argumentos, pruebas, etc., y
g) *social:* compara, contrasta y comparte las ideas con otros, aunque inicialmente sea individual.

En resumen, según este autor, el pensamiento crítico busca fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a las de los otros y el intercambio libre de opiniones,

de modo que constituye un elemento básico en la formación de la ciudadanía democrática.

FOUCAULT

Este filósofo francés (1999a) ha redefinido conceptos como *poder*, *conocimiento* y *discurso* de una manera fundamental para la literacidad crítica.

Para este autor el *poder* no se ejerce sólo con la soberanía –o las leyes, las armas, la fuerza–, sino con el *conocimiento*. *Conocimiento* se refiere aquí a todas nuestras opiniones y saberes sobre la realidad: nuestras convicciones sobre hechos básicos como lo que está bien y mal, lo que es normal, el comportamiento individual o la organización social.

Lo que creemos que son verdades naturales y permanentes sobre estas cuestiones ha variado a lo largo de la historia. No surge de una elección personal libre o de la experiencia directa. Tampoco tiene raíces naturales. Depende de la información (creencias, concepciones, opiniones) a la que hemos tenido acceso a través de las prácticas sociales en las que hemos participado, de las instituciones con las que hemos trabajado o vivido y, con ellas, de los discursos que hemos leído y escuchado. Es una elaboración cultural, circunstancial, situada. Escuchemos al autor:

(1) ¿Me permite poner otro ejemplo que me resulta más familiar? El problema de la locura, del discurso sobre la locura y todo lo que ha sido dicho en ciertas épocas sobre ella. No creo que el problema sea saber quién ha relatado ese discurso, qué forma de pensar o incluso de percibir la locura ha penetrado en la conciencia de la gente de una época determinada, sino, más bien, examinar el discurso sobre la locura, las instituciones que se han encar-

> gado de él, la ley y el sistema jurídico que lo ha regulado y la forma en que los individuos se han encontrado excluidos [...] Todos estos discursos pertenecen a un sistema de poder del que el discutso no es más que un componente ligado a otros componentes.
>
> MICHEL FOUCAULT, 1999b: 60

Hasta hace poco no sólo recluíamos a esquizofrénicos, epilépticos o paralíticos cerebrales por la fuerza. También se propagaban discursos (manuales médicos, reglamentos jurídicos, conversaciones corrientes, etc.) que calificaban a estas personas de «locas» o «deformes» y que les negaban sus derechos básicos. Varias instituciones (gobiernos, universidades, hospitales, policía, etc.) se encargaron de producir y difundir estos discursos, así como de apartar a las personas afectadas de la vida corriente. ¡Y a todos nos parecía bien!

Así, el código civil español de 1889 determinaba que «podrán ser declarados incapaces para administrar sus bienes los locos dementes y los sordomudos» (art. 213) o que «no pueden prestar consentimiento: 1. los menores no emancipados; 2. los locos o dementes y los sordomudos que no sepan escribir; 3. las mujeres casadas» (art. 1.263). Sólo a partir de 1975 estas expresiones se suprimieron o se sustituyeron por «enfermedades o deficiencias persistentes de carácter físico o psíquico que impidan a la persona gobernarse por sí misma».

Por suerte, hoy las personas que sufren disfunciones psicológicas o físicas sólo están enfermas. Tienen los mismos derechos y participan en la vida social como cualquiera, según sus posibilidades. ¿Qué ha cambiado? La medicina, la psiquiatría, sus instituciones, sus discursos, la organización social, las representaciones colectivas sobre estas personas. Hemos pasado de verlas como «seres sin razón y sin derechos» a «víctimas de enfermedades». Lo que antes parecía una verdad permanente sobre la naturaleza humana se ha

manifestado como el resultado de una forma de pensar, como un punto de vista superado.

Así, el discurso es uno de los procedimientos más eficaces para construir el conocimiento en una comunidad y para ejercer el poder sobre la ciudadanía. Con el discurso, no sólo expresamos un mensaje, también construimos una visión de la realidad: los lectores adoptamos la concepción de la realidad que ofrece el discurso. Por este motivo, Foucault se muestra algo escéptico respecto a la posibilidad de que la *concienciación* del individuo de Freire o la teoría crítica permitan liberarse del conocimiento acumulado históricamente por una comunidad.

LOS NUEVOS ESTUDIOS

A finales del siglo XX, varios autores acuñan la etiqueta *nuevos estudios sobre la literacidad* para referirse a las investigaciones y las teorías sobre la escritura que adoptan una perspectiva sociocultural (Gee 1990, Barton *et al.* 2000, Ames 2002, Zavala 2002). Estos trabajos proceden de diversas disciplinas (antropología, educación, psicología social) pero coinciden en rechazar la visión psicologicista de la lectura y la escritura como tareas esencialmente cognitivas, autónomas y desvinculadas de los usuarios, los contextos y las comunidades. Sugieren ampliar el objeto de estudio: de la mente individual y privada a la interacción social y la vida en comunidad.

Este enfoque asume que la escritura es una «forma cultural», un «producto social» –como cualquier otra tecnología–, de manera que el único modo de comprenderla es prestar atención a la comunidad en la que ha surgido. El discurso se integra con el resto de componentes (comportamiento no verbal, organización social, formas culturales) en la vida coti-

diana de la comunidad: sólo puede comprenderse y estudiarse atendiendo al conjunto de estos elementos. No basta con analizar la sintaxis o la esrructura del párrafo: hay que explorar los significados que le asignan el autor y los lectores, el propósito que desempeña el documento en su contexto, los valores que le atribuyen sus usuarios, etc.

Así, el acto de elaborar un significado varía según el discurso, la disciplina y el contexto. En cada ámbito de la comunidad se han desarrollado históricamente formas particulares de transmitir e inferir significados, que las personas aprendemos cuando participamos en la actividad:

> (2) Cada tipo de texto puede leerse de varios modos; el significado puede romarse del texto o construirse en varios niveles. [...] Los tipos de texto y sus distintas maneras de leerlos no fluyen en un soplo del alma individual (o de su biología); son la invención social e histórica de grupos sociales variados. Sólo aprendemos a interpretar textos de un cierto tipo y en una cierta manera cuando hemos podido participar en los contextos sociales en los que se leen estos textos y se interpretan del modo pertinente. Nos socializamos o culturizamos en cada determinada *práctica social.*
>
> JAMES P. GEE, 1990: 45

DISCURSOS SOBRE LA COMIDA Y LA BEBIDA

Por ejemplo, comparemos una receta de cocina, la etiqueta de un vino y el prospecto de un medicamento. Los tres tratan de productos que ingerimos, pero se difunden de modo diferente: encontramos las recetas en una revista o en un libro; las etiquetas de vino, en sus botellas, y los prospectos farmacéuticos, dentro del medicamento. Cada uno posee su estructura y estilo:

- La receta consta casi siempre de *ingredientes* y *preparación.* Especifica las cantidades de cada ingrediente por ración y explica con simpleza la forma de prepararla. Raramente menciona el sabor o el olor del plato cocinado, la composición vitamínica de cada producto, cómo debe comerse o qué debe hacerse en caso de mala digestión o intoxicación.
- La etiqueta de vino varía muchísimo. Además de la bodega, la denominación de origen y la añada, puede especificar la variedad de uva o detalles como el tiempo de reposo en barrica, tipo de madera, etc. A veces describe con barroquismo el color, olor o sabor del vino *(bouquet,* taninos, sabor, grados de alcohol, etc.), su maridaje con la comida o su forma de conservación. Nada sobre los efectos que causa en el organismo... ni mucho menos sobre la indigestión...
- El prospecto de un medicamento informa obligatoriamente de su *composición, posología, efectos secundarios, interacción* con otras sustancias, etc. Especifica todos los efectos que causa en niños, ancianos o embarazadas o qué hacer en caso de *sobredosis.* Utiliza un lenguaje técnico, objetivo y a veces complejo (véanse pp. 257-260). Es raro que hable del sabor, del olor o del proceso de preparación.

¿Por qué estas diferencias? ¿A qué se deben? Es una cuestión histórica y social. Cada discurso forma parte de una práctica social, con su tradición propia. Todos comemos y necesitamos preparar la comida, por lo que la receta enfatiza los procedimientos básicos. Además de una droga, el vino es una tradición en muchas comunidades y una industria potente, por lo que se suelen callar los efectos perniciosos que causa su consumo abusivo. En cambio, tomamos medicamentos cuando estamos enfermos –débiles, indefensos– y, en consecuencia, debemos controlar sus efectos para poder sanar, por lo que requerimos datos muy detallados. Además,

las empresas farmacológicas deben protegerse contra posibles reclamaciones judiciales... Y la medicina alópata es un producto científico, por lo que se utiliza un discurso técnico y especializado.

Pensemos ahora en otros discursos sobre la comida y la bebida: una crítica gastronómica, un manual de dietética, una dieta para adelgazar, un catálogo de bebidas, una historia de la cocina mexicana, las normas de un concurso de tortilla española, etc. ¿Se parecen los unos a los otros? ¿Y con los anteriores? De ningún modo. Aunque traten del mismo tema y sobre la misma actividad, cada discurso constituye una práctica social diferente.

Literacidad y desarrollo

Con esta orientación, los nuevos estudios han analizado el uso escrito en comunidades humanas diferentes (Heath, Scollon y Scollon, Scribner y Cole). Estas investigaciones de tipo etnográfico sugieren que cada comunidad desarrolla unas prácticas particulares de lectura y escritura, enraizadas en unas circunstancias históricas y geográficas e interrelacionadas con el resto de su actividad cultural (economía, religión, política, etc.). Estos trabajos concluyen que no puede establecerse una relación de causa-consecuencia entre la adquisición de la literacidad y la civilización o entre el uso de la escritura y el desarrollo cognitivo u organizativo, tal como habían sugerido los famosos estudios de Ong, Goody o Havelock, que llegan a considerar la literacidad como «la domesticación de la mente salvaje» o como la herramienta que facilita el paso de lo primitivo a lo civilizado.

En definitiva, para los nuevos estudios de literacidad, el aprendizaje mecánico de la letra impresa no basta para activar el desarrollo cognitivo o el razonamiento científico. Las

prácticas sofisticadas de literacidad surgen de la interacción de un gran número de elementos culturales, entre los que la escritura actúa como interficie. También constituyen una herramienta empleada por las personas y los grupos para ejercer el poder.

4. DEFINIR LA CRITICIDAD

> *La lengua manipula, la lengua distorsiona la realidad, y todavía más: la lengua crea la realidad. Es fascinante y a la vez asusta el hecho de saber que estamos ante el arma humana más fuerte y de apariencia más inofensiva.*
>
> LAIA PASCUAL, estudiante

El adjetivo *crítico* es hoy corriente en la educación. En la enseñanza de segundas lenguas, se usa para referirse a los niveles más altos de comprensión lectora. Como otros manuales, Grabe y Stoller (2002) incluyen *la crítica del texto y del autor* entre las estrategias de lectura, si bien no la desarrollan. Muchos materiales de aula proponen «leer críticamente» o «responder de manera crítica y reflexiva». Años atrás, en su conocido listado de microdestrezas de la lectura, Munby (1978) ya incluyó la capacidad de *interpretar el texto desde fuera.*

Pero ¿qué significa exactamente *leer con criticidad?* ¿Cómo distinguimos una lectura crítica de otra que no lo es? Resumo aquí algunas respuestas más recientes.

TRES ENFOQUES

Analizando la literatura infantil en primaria, Frank Serafini (2003) distingue estas tres perspectivas teórico-prácticas en la educación lectora: la modernista *(modernist),* la transaccional *(transactional)* y la crítica *(critical):*

	Modernista	*Transaccional*	*Crítica*
LEER	El significado se aloja en el texto y es independiente del contexto (lector, comunidad, circunstancias). El escrito es un envoltorio neutro y leer consiste en descubrir su «esencia».	El lector rellena los «huecos» del texto con su conocimiento previo y convoca interpretaciones de la comunidad. Leer es un proceso individual que ocurre a cada lector único, con un texto y un contexto particulares.	El texto está *situado sociohistóricamente*, es un artefacto cultural con propósitos y contexto social, histórico, político, cultural. Es importante atender a las perspectivas de género sexual, etnia, clase social, cultura, etc.
APRENDER	Se aprende con instrucción formal, directa y secuencial. Se evalúa y corrige objetivamente.	La lectura es una *forma de conocer* que amplía el mundo del niño, que conecta el mundo natural y social con su personalidad.	Ni los lectores ni la clase o el centro educativo son neutros o desinteresados, sino miembros de una comunidad, con intereses políticos, culturales e históricos.
EN EL AULA	Hay ejercicios de descodificación fonética y lectura en voz alta, tareas de comprensión de inferencias y lecturas por niveles de dificultad (calculada con fórmulas de legibilidad).	Discusiones en pequeño y gran grupo para compartir interpretaciones (clubs de lectura, investigaciones, discusiones). El docente actúa como dinamizador.	Lectura de textos variados relacionados con el aprendiz; búsqueda de los diferentes significados posibles de un texto; toma de conciencia sobre cómo se posicionan autor y lector.
ÉNFASIS	En la descodificación, en la oralización de la prosa y en la comprensión literal, con escasa respuesta personal.	En el desarrollo de los procesos cognitivos, en la construcción de la interpretación personal, en el crecimiento del sujeto.	En los contextos amplios (comunidades, culturas) que influyen en la comprensión; en la acción social más allá de la clase.

El contraste entre las tres permite sin duda acotar con precisión lo que queremos decir con «criticidad».

LECTURA Y LITERACIDAD

Con el mismo propósito, Cervetti *et al.* (2001) revisan numerosos manuales de lectura desde 1940 y constatan que, aunque todos utilicen la denominación *crítico*, no se refieren a lo mismo. Para marcar diferencias proponen distinguir la *lectura crítica* de antaño de la actual *literacidad crítica*.

A mediados del siglo XX, en la tradición humanístico-liberal, *crítico* se refería a un grado superior de comprensión que abarca capacidades tan variadas como hacer inferencias, distinguir los hechos de las opiniones o la verdad de la fantasía, detectar el sesgo o el prejuicio, identificar la trama, analizar elementos literarios, descubrir la intención del autor o fomentar la interpretación personal. En todos los casos subyace la presuposición de que el conocimiento es natural y neutro, de que las personas obtenemos dicho conocimiento a través de la experiencia sensorial directa y del pensamiento lógico y de que el discurso es sólo un envoltorio transparente e inocuo, como resume el cuadro de la página siguiente. También se concibe al autor y a sus intenciones como la individualidad que da sentido al discurso. Por ejemplo, un manual de 1996 afirma que «la lectura crítica es el proceso de evaluar la autenticidad y la validez del texto y de formular una opinión sobre él».

Al contrario, la teoría contemporánea de la literacidad sostiene concepciones más relativistas y posmodernas sobre la naturaleza del conocimiento, la percepción de la realidad o el papel que desempeña el discurso en la comunicación. El discurso no posee conocimiento en sí, sino que éste emerge al entrar en contacto con los significados que aporta cada co-

munidad a través del lector. El conocimiento es siempre cultural e ideológico, local; no existen realidades absolutas u objetivas que puedan servir de referencia. Tampoco es completo tomar los propósitos del autor como fuente básica del significado; el autor es sólo un elemento más junto con el contexto, la comunidad o el acto de lectura.

	Lectura crítica	*Literacidad crítica*
Conocimiento epistemología	Se obtiene a través de la experiencia sensorial del mundo o del pensamiento racional; se distinguen los hechos de las inferencias y de las opiniones del lector.	El conocimiento no es natural o neutral, se basa siempre en las reglas discursivas de una comunidad particular y, en consecuencia, es ideológico.
Realidad ontología	Se puede captar directamente y, por lo tanto, se utiliza como referente de la interpretación.	No es posible captarla definitivamente o capturarla con el lenguaje; la verdad no se corresponde con la realidad, sino que sólo se puede establecer desde una perspectiva local.
Autoría	Detectar los propósitos del autor es la base de los grados más altos de interpretación.	El significado es siempre múltiple, situado cultural e históricamente, construido a través de diferentes relaciones de poder.
Objetivos educativos	Desarrollar las destrezas superiores de comprensión e interpretación.	Desarrollar la conciencia crítica.

Desde la perspectiva humanístico-liberal, leer es un procedimiento para acceder al conocimiento empírico del mundo. El objetivo de aprender a leer críticamente es adquirir las destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si

es correcto o no. En cambio, desde una perspectiva contemporánea, leer no es sólo un proceso de transmisión de datos sino también una práctica que reproduce la organización del poder –como hemos visto. El discurso construye las representaciones establecidas sobre la realidad (concepciones, imaginarios, opiniones). Por esta razón, la educación se encamina a desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con las representaciones y con la distribución del poder establecidas.

LAS CUATRO DIMENSIONES

Lo crítico ha alcanzado en Australia un notable grado de aplicación. Desde hace veinte años se han desarrollado allí programas institucionales de literacidad crítica en todos los niveles educativos. Estos programas incluyen investigación, currículums, materiales didácticos y formación de profesorado. En este sentido, destaca la conocida propuesta de Allan Luke (1999 y 2000) y Peter Freebody (Freebody y Luke 1990 y Luke y Freebody 1997) para ordenar los componentes de la literacidad en «un mapa de recursos». Este mapa incluye un apartado específico sobre lo crítico:

Las cuatro dimensiones de la literacidad

Recursos del *código*	Recursos del *significado*
El aprendiz asume el rol de procesador o desmontador *(breaker)* del *código*, con la *competencia gramatical*. Se pone énfasis en la descodificación y la codificación del sistema escrito: el alfabeto, los símbolos, las convenciones de la escritura. Incluye reconocer las palabras, la ortografía, la puntuación, el formato de los diferentes discursos, etc.	El aprendiz asume el rol de constructor de *significados*, con la *competencia semántica*. Se pone énfasis en la comprensión y la producción de significados. Incluye la activación del conocimiento previo, la construcción literal e inferencial de conceptos y procesos, la comparación del texto con otros ejemplos de discurso, etc.

Preguntas orientativas: *¿Cómo rompo o desmonto el texto?*, ¿cómo funciona?, ¿con qué estructuras, unidades, componentes (alfabeto, ortografía, palabras, estructuras convencionales, etc.)?, ¿cómo se usa cada recurso?	*¿Qué significa para mí?*, ¿cómo se construye el significado de un texto?, ¿cuántos significados hay?, ¿cómo conectan las ideas entre sí?, ¿qué dice explícitamente el texto y qué sugiere cada contexto particular?
Recursos *pragmáticos*	Recursos *críticos*
El aprendiz asume el rol de usuario *comunicativo* del texto, con la *competencia pragmática*. Se pone énfasis en la comprensión de los propósitos del discurso y en la capacidad de usar los textos con diferentes funciones en variados entornos culturales y sociales. Incluye el uso de cada género textual apropiado a cada propósito y contexto, el reconocimiento de sus diferencias, etc.	El aprendiz asume el rol de *crítico* o *analista* del texto, con la *competencia crítica*. Se pone énfasis en el hecho de que el texto representa un punto de vista parcial, no es neutro e influye en lector. Incluye la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías, y la construcción de alternativas.
¿Qué hago con el texto? ¿Cómo se utiliza el texto aquí y ahora?, ¿qué relaciones hay entre su uso y su construcción?, ¿cómo se refleja mi imagen y la del lector en el texto, con qué recursos?	*¿Cómo me influye el texto?* ¿Quién lo escribe y lee?, ¿qué pretende que yo haga?, ¿qué voces y estereotipos usa?, ¿cuál es mi opinión al respecto?, ¿cómo se relaciona mi texto con escritos previos, opuestos, afines, etc.?

Debo confesar que yo soy el autor de este cuadro, puesto que los autores se resisten a esquematizar el «mapa» por temor a que se conciba como un esquema reduccionista. Al contrario, los autores explican su propuesta discursivamente para evitar su «sacralización» como modelo teóri-co –y su posterior simplificación. Su propósito es que los cuatro grupos de preguntas constituyan una herramienta versátil y adaptable a diferentes contextos. (Los autores odiarían que el lector interpretara que para comprender un texto haya que responder todas las preguntas en el orden fijado.)

También desde Australia, Pam Green destaca el carácter local o centrado en el aprendiz que tiene la literacidad crítica. Para ella, *crítico* se refiere «a las habilidades para construir una crítica personal respecto a todos los temas que nos afecten en la vida, la escuela o el trabajo –de modo que nos ayuden a comprender, observar y controlar la dirección que toma nuestra vida» (Withers 1989, citada por Green 2001). Si bien no ofrece ningún desglose de este concepto, coincide con otros autores en que el mejor método para desarrollar lectores críticos es la escritura, porque ésta «ofrece potencial a los aprendices para comprender cómo funciona el lenguaje, el estilo con que lo utilizan varios individuos y grupos para sus fines y las razones que se esconden detrás de este uso».

Análisis Crítico del Discurso

Esta corriente (ACD a partir de ahora) aprovecha las aportaciones de las ciencias del lenguaje (análisis del discurso, pragmática, sociolingüística, etnografía de la comunicación, teoría de la enunciación) para definir los propósitos y la metodología del *análisis crítico* (Fairclough ed. 1992, Fairclough 1995, Van Dijk 1993 y 1999). El analista aspira a descubrir a través del discurso cómo las clases dominantes ejercen su poder e intentan mantener las estructuras sociales con el discurso, en la democracia. Al analizar dichos discursos y mostrar que se trata de puntos de vista sesgados y personales, el ACD aspira a reducir las injusticias sociales y a mejorar las comunidades.

El aparato teórico del ACD constituye un buen método para analizar el componente crítico en la lectura. Conceptos como *fuerza ilocutiva, relevancia, esquema de conocimiento, máximas de conversación, cortesía, orientación argumentativa* o

ideología permiten analizar con precisión la prosa usada en un discurso, el significado comunicado o las interpretaciones que construye el lector. Constituye un ilustrativo ejemplo de tarea crítica el análisis que hacen Martín Rojo y Van Dijk (1997) del discurso del entonces ministro de Interior Jaime Mayor Oreja, en el Congreso de los Diputados, para legitimar la deportación ilegal que hizo el gobierno español de 103 inmigrantes subsaharianos indocumentados en verano de 1996. Este caso se hizo famoso por las declaraciones del presidente del gobierno de que *había un problema y se ha solucionado.* Aunque los hechos fueron divulgados y criticados con bastante unanimidad, el discurso de Mayor Oreja convenció y cerró la polémica, olvidada meses después, de modo que se trata de un excelente ejemplo de discurso que *construye* la realidad.

El ACD sostiene que el discurso no es neutro ni refleja la realidad de modo objetivo. Puesto que detrás hay un enunciador situado en un lugar y un momento concretos, el discurso sólo puede reflejar la percepción que tiene este sujeto de la realidad. Puesto que su visión de la realidad está inextricablemente unida a sus intenciones, valores y actitudes, los discursos reflejan el orden social establecido, las relaciones de dominación, las injusticias y las opresiones. A partir de este axioma, comprender críticamente significa identificar este conjunto de presupuestos y poder confrontarlo con otras alternativas.

La tarea crítica

A título de ejemplo y entre otras cosas, el lector crítico:

- Reconoce los intereses que mueven al autor a construir su discurso, con el contenido, la forma y el tono que le ha dado. Relaciona su postura con la del resto de agentes sociales.
- Identifica la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice. Detecta la ironía y el sarcasmo, los dobles sentidos, la ambigüedad premeditada, la parodia o el escarnio.
- Reconoce el género discursivo utilizado: la función que realiza en su disciplina, la estructura y el estilo, la fraseología y las secuencias discursivas habituales, las formas de cortesía tradicionales, etc.
- Recupera las connotaciones que concurren en las expresiones del discurso. Las palabras se asocian con el imaginario y la cultura propia de cada comunidad. El lector toma conciencia de estos conocimientos sugeridos y los confronta con otras perspectivas.
- Distingue la diversidad de voces convocadas o silenciadas. Cada discurso aprovecha sus precedentes y todas las palabras son prestadas. El lector identifica las expresiones reutilizadas, repetidas, tecicladas o replicadas: citas directas, indirectas, ecos, parodias, etc. Valora el efecto que causan y los matices que aporta el autor en el nuevo discurso.
- Evalúa la solidez, la fiabilidad y la validez de los argumentos, los ejemplos o los datos. Detecta incoherencias, imprecisiones, errores o contradicciones.

Por otra parte, una lectura crítica también obtiene datos que van más allá del significado proposicional del discurso y que contribuyen a evaluar la práctica comunicativa. El lector crítico adivina u obtiene datos sobre:

- el lugar, el momento y las circunstancias de producción del discurso (la comunidad y la cultura de la que procede, la disciplina conceptual que trata);
- los discursos previos al actual (tema, orientación, contex-

to) o las causas y las circunstancias que pueden estar en el origen de la construcción del discurso en cuestión;
- el perfil del lector al que se dirige el discurso (referencias a la audiencia, conocimiento presupuesto, imagen que se proyecta del lector), o
- la identidad del autor: ¿sexo?, ¿edad?, ¿nivel cultural?, ¿ideología?, ¿machista?, ¿comprometido con alguna causa?, etc.

¡Dios mío! ¡Qué difícil! ¿No? Para comptender así hay que poseer notables habilidades de procesamiento y muchos conocimientos. Hay que conocer el vocabulario usado y las connotaciones que tiene, el valor sociolingüístico de las expresiones usadas, la historia del tema concreto en la comunidad o la estructura que adopta cada género discursivo. En definitiva, estamos hablando de una de las formas de lectura más exigentes.

Psicología de la comprensión

Terminaré con una aproximación más psicológica, que estudia el universo de las inferencias (Brown y Yule 1983; León 2003). Para la psicología de la comprensión o del discurso escrito, leer es comprender, y, más en concreto, elaborar los significados que no se mencionan explícitamente, que denomina *inferencias*. Dichos significados los construye el lector en su mente a partir de los estímulos textuales y del conocimiento previo. Fijémonos:

(3) Margarita llegó con un Mercedes a la universidad. La bella joven se despidió cariñosamente del estúpido anciano que conducía el vehículo. Subió paso a paso las escaleras de la entrada, cargada de libros, con sus piernas grandes y pesadas. Había un conserje y varios docentes. El coche esperaba pacientemente, pero con el motor en marcha. Antes de cruzar la puerta, se volvió para saludar con la mano y sonrió con falsedad al hombre. [...]

Para dar coherencia a este fragmento, debemos elaborar muchos datos que no se mencionan. Entre otros:

1. *Desambiguación.* Otorgamos una acepción verosímil a las palabras polisémicas: *Margarita* es el nombre de una persona y no una flor, pero *Mercedes* es el de una marca alemana de coches y no una mujer.
2. *Anáforas.* Relacionamos las anáforas con sus referentes y recuperamos las elipsis gramaticales: *Margarita* es *la joven* y también el sujeto de *subió* o *se volvió*, pero no de *conducía;* las *piernas* son de *Margarita; vehículo* se refiere al *Mercedes*, *hombre* se refiere al *anciano* –puesto que dice *al hombre* y no a *un hombre*, que daría a entender que se trata de una persona nueva.
3. *Implícitos.* Recuperamos los pasos perdidos de la secuencia. Por ejemplo, entre *se despidió* y *subió*, entendemos que *Margarita abrió la puerta del coche, salió de él, cerró la puerta, empezó a caminar en dirección a la universidad*, etc.
4. *Asignación de referentes.* Vinculamos las palabras con elementos de la realidad: *las escaleras de la entrada* son las que debe haber en la universidad; la *puerta* es también la de entrada a la universidad; el *conserje* y los *docentes* son de la universidad; aunque gramaticalmente el *coche* sea quien *espera pacientemente*, entendemos que se trata del *anciano* que lo conduce.

Sólo así conseguimos dar sentido global a la historia. También elaboramos otros datos que, sin ser imprescindi-

bles, dan más verosimilitud al texto, enriquecen nuestra interpretación o despiertan la curiosidad. Por ejemplo:

5. *Deducciones.* Imaginamos que Margarita es una estudiante y que va a clase, que el hombre que la acompaña es un familiar, que quizá sea hora de inicio de clases, que los libros que carga son manuales de una materia, etc. También podría ser una empleada de correos que trae la correspondencia, una directora de cine que busca localizaciones para una película o la primera mujer astronauta que va a dar una charla..., pero estas hipótesis resultan menos probables.
6. *Evaluaciones.* Constatamos cierta falta de consistencia entre despedirse *cariñosamente* del anciano y sonreírle *con falsedad:* ¿qué relación hay entre Margarita y el anciano? Tampoco es corriente que las piernas de una *bella joven* sean *grandes y pesadas:* ¿qué tipo de belleza es ésta? Quizá tampoco sea habitual esperar *pacientemente con el motor en marcha:* ¿por qué lo hace?, ¿está lejos la calzada de la puerta de la universidad?
7. *Críticas.* Llaman la atención algunos matices: ¿por qué el anciano es *estúpido,* si el texto no aporta datos al respecto? ¿Por qué la joven sonríe *con falsedad?* En definitiva, ¿cómo sabe el autor estos datos? o ¿por qué lo dice? ¿Quién es el autor? ¿Por qué escribe así?

Todo esto son inferencias. La psicología de la comprensión se propone identificarlas, clasificarlas y determinar los procedimientos cognitivos que usamos para construirlas.

Tipos de inferencias

Veamos algunas de las principales distinciones (León 2003: 47-66):

- *Inferencia lógica / pragmática.* La primera se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza absoluto; un ejemplo obvio es *Margarita carga nueve libros y devuelve siete a la biblioteca* (inferencia: «se queda con dos»). La segunda se basa en el conocimiento del lector y tiene porcentajes más bajos de probabilidad, como todos los ejemplos anteriores.
- *Inferencia de coherencia local / global.* Distinguimos la inferencia que construye la *coherencia local* de un fragmento breve de aquella que elabora la coherencia del discurso completo. El anterior número 2 es un ejemplo de la primera: el sujeto de *subió* es *Margarita.* El número 6, de la segunda: la inconsistencia entre despedirse *cariñosamente* y saludar *con falsedad.* La primera ocurre durante la lectura *(on-line)* y la otra no *(off-line).*
- *Inferencia automática / estratégica* o *elaborativa.* La primera se genera en poco tiempo, consume escasos recursos cognitivos, es más fuerte o segura y es inconsciente; por ejemplo: asignar la *puerta* a *universidad* (número 4). La segunda requiere más tiempo, más recursos cognitivos, es más débil o incierta y es consciente; por ejemplo: ¿una *joven bella* puede tener las *piernas grandes y pesadas?* (número 6).
- *Inferencia retroactiva o explicativa / preactiva, predictiva o proyectiva.* La primera busca un dato en el texto precedente o relaciona lo que estamos leyendo con el texto previo, mientras que la segunda sugiere ideas para el futuro. Es un buen ejemplo de la primera relacionar *entrada* con *universidad,* palabra aparecida antes (número 4), y de la segunda la identificación de Margarita como estudiante que va a clase (número 5).
- *Inferencia obligatoria o necesaria / elaborativa.* La primera es imprescindible para dar sentido al texto y se dice que está «autorizada»; por ejemplo, si no se asocia *vehículo* con *Mercedes* (número 2) es improbable que la *bella joven* sea *Margarita* y que estas dos primeras oraciones tengan cohe-

rencia. La segunda «enriquece, adorna o adereza» el significado básico y, por tanto, es «no autorizada», como por ejemplo el darse cuenta de que la distancia entre *la calzada* y *la puerta* de la universidad debe ser larga, si el vehículo debe esperar *pacientemente* que Margarita entre (número 6).

Y bien. La comprensión crítica requiere poder hacer muchas inferencias, pero ¿de qué tipo? Parece claro que son de tipo pragmático, estratégico o elaborativo, predictivo, proyectivo y no obligatorio; de las que permiten interpretar la coherencia global de un discurso, lo cual no tiene que realizarse necesariamente durante la lectura, ni de modo automático. Son las inferencias que consumen muchos recursos cognitivos y que requieren bastante tiempo. Las conscientes. Como las de los ejemplos 5-7 en el fragmento anterior. Pero la psicología de la comprensión no nos dice más, puesto que se ha centrado sobre todo en investigar el otro tipo de inferencias, las que permiten relacionar *la bella joven* o *subió* con *Margarita* u *hombre* con *anciano*.

Un trabajo que se centra en identificar las subhabilidades de la lectura crítica es el de Abdullah (1994, citado por Alderson 2000: 21). Este autor distingue entre las destrezas de: a) evaluar inferencias deductivas; b) evaluar inferencias inductivas; c) evaluar la solidez de las generalizaciones; d) reconocer asunciones escondidas; e) identificar deformaciones o tendenciosidades; f) reconocer los propósitos del autor, y g) evaluar la fortaleza de los argumentos.

Epílogo

En resumen, la comprensión crítica es la que asume que:

- El discurso no refleja la realidad con objetividad, sino una mirada particular y situada de la misma. El conocimiento que aporta no es verídico e intocable, sino que refleja sólo un punto de vista local.
- El lector crítico examina este conocimiento desde *su* perspectiva, lo discute y propone alternativas.
- Para construir esta interpretación crítica, el lector elabora inferencias pragmáticas, estratégicas o elaborativas, proyectivas y no obligatorias. Estas inferencias requieren bastantes recursos cognitivos, cierta conciencia y no se desarrollan forzosamente durante la lectura.
- El conocimiento está siempre situado y es relativo. Cada lector construye su interpretación, desde su comunidad y enmarcada con su cultura.

Dicho con sencillez, antes creíamos que el discurso transmitía un contenido y que leer consistía en recuperarlo. Había que aportar conocimiento previo para construir la comprensión, pero el significado era independiente del autor, del lector o del contexto. ¡Lo comprendíamos sin dificultades! Sí, sí, algunos discursos tenían sesgo e incluso algunos eran tendenciosos, como la publicidad, los panfletos políticos o las columnas de opinión. Pero todo el mundo los conocía y no engañaban a nadie...

Al contrario, hoy la literacidad crítica afirma que el discurso también tiene ideología. Comprender requiere reconstruir tanto el contenido como la ideología y poder atribuirles sentido en el mundo personal. ¡Cuidado! La *ideología* incluye mucho más que el hecho de ser de derechas o izquierdas... Se refiere a todo: la política, la ecología, la ciencia, la violencia doméstica, la pobreza, la migración, los derechos y los deberes, las minorías, las tareas cotidianas, etc. Es la mirada completa de cada uno sobre la realidad, su conceptualización mental y las actitudes y los valores que se desprenden de ella.

No existe ningún discurso neutro. Todos están situados y, de un modo u otro, muestran su ideología. No existen datos absolutamente objetivos, desvinculados de las personas y de las comunidades. Cualquier medida tiene un medidor, que observa desde algún lugar y en algún momento. Cualquier discurso tiene sesgo, pequeño o grande. No se puede entender nada plenamente, si no se relaciona con el autor, el lector y sus comunidades. Pretender que un texto carece de ideología, es una forma de ideología: reproduce y acepta el estado de las cosas.

Tras las líneas también tiene ideología. Como sugiere Noam Chomsky (2005: 338), «todo el mundo aborda las cuestiones complejas y polémicas –especialmente las que tienen significación humana– con un hacha para destrozar, y a mí me gusta que esta hacha sea bien visible para que los otros la puedan compensar». Mi hacha es el juego de las tres falsedades. ¿Recuerdas?

5. DOS EJEMPLOS

> *Una cosa bonita del discurso es que aporta datos tanto para formular hipótesis como para verificarlas. El texto contiene su propio test de comprensión.* [...] *Nuestras hipótesis provienen de lo que ya hemos entendido; su verificación –la información que nos dice si son ciertas o falsas– de lo que vamos a leer. Si hemos cometido un error, probablemente lo averiguaremos, y de esta manera aprendemos.*
>
> FRANK SMITH, 1978: 98

En este capítulo analizaré cómo comprenden algunos lectores las cartas y las columnas de opinión del periódico. Mostraré cómo se construyen interpretaciones diferentes y complementarias, con grados variados de plausibilidad, y cómo se utiliza una gran cantidad de conocimiento previo para elaborar la comprensión.

UNA CARTA

Esta carta apareció en la sección «Cartas de los lectores». Fijémonos en los elementos A y B, en negrita, y C, subrayado, que analizaré con detalle:

(1) E-CRISTIANS. TV-3 acostumbra a **deleitarnos** [A] con palabras tan prosaicas como: mierda, cojones u hostia. Lo hace en sus seriales con tanta frecuencia y tanta complacencia de directivos y autoridades que no sabes si lo que persiguen es normalizar la lengua o su desprestigio. Si buscan lo segundo lo están consiguiendo. Y si nos fi-

jamos en la trama de los seriales, da la sensación de que la vida privada de los catalanes es obscena, licenciosa e incluso antinatural (se han visto escenas de incesto). **Para encontrar una cultura tan decadente tendríamos que remontarnos al final del Imperio romano o adentrarnos en las profundidades de la selva virgen** [B]. Esperemos que E-cristians consiga que la televisión dé una versión exacta de lo que es el diálogo normal entre catalanes (culto y sin groserías innecesarias) y que muestre que la sociedad catalana es culta, ordenada y respetuosa con todas las sensibilidades [C].

JOSÉ LAFARGA FABREGAT, Tortosa.
El Periódico de Catalunya, 7-2-2002

La carta parece bien intencionada... pero tiene una contradicción y algunas opiniones controvertidas. Hay varias referencias culturales que conviene aclarar. *El Periódico* es uno de los diarios más leídos en Cataluña y se publica a la vez en catalán y en castellano. El título de la carta, «E-cristians», corresponde a una asociación católica conservadora con presencia en Internet (por eso la *E-* inicial). TV3 es la televisión pública de Cataluña, que emite íntegramente en catalán. No es raro que haya polémica sobre el modelo de lengua de esta televisión: si el catalán usado es correcto o no, si sólo se utiliza el dialecto barcelonés, etc. Cuando el autor afirma *si lo que persiguen es normalizar la lengua o su desprestigio,* está apelando a una de las funciones que ejerce TV3, que es la de procurar normalizar la lengua catalana ante el proceso de sustitución lingüística del catalán por el castellano que se vive históricamente en Cataluña. *Normalizar* es un término sociolingüístico que significa revivir, recuperar la lengua en sus distintos ámbitos.

Los elementos que analizaré son variados y representativos de la complejidad que supone la literacidad crítica. A se refiere a la ironía, B a una comparación y a las connotaciones que evoca y C a la construcción discursiva de los protagonistas, de manera que abarca todo el texto.

A. *La ironía de deleitarnos*

Deleitar significa «producir placer del ánimo o sensual» (DRAE) y se usa con sustantivos agradables como música, alimentación, fiesta o regalo. Pero aquí está asociado a «mierda, cojones u hostia», que son palabras vulgares que designan tabúes, lo cual da al verbo el significado contrario: molestar, hastiar. Llamamos *antífrasis* a este fenómeno irónico, que genera una crítica sarcástica hacia «TV3» y sus «directivos»: ellos son los responsables de que esta televisión nos deleite así, con *complacencia.*

La lectura crítica exige identificar este uso irónico, desmontar el mecanismo retórico del verbo y desactivar sus efectos sarcásticos. Lo que se está diciendo es sólo «me desagrada la costumbre que tiene TV3 de usar palabrotas» y podemos estar de acuerdo o no. Si no se deshace el artificio retórico, la prosa puede seducir al lector y conseguir que acepte la argumentación de manera acrítica.

B. *La comparación TV3 = Imperio romano o selva virgen*

El autor califica de «cultura decadente» a la trama de los seriales de TV3 comparándolos con dos realidades:

1. *El final del Imperio romano.* Apela al imaginario occidental de origen judeo-cristiano, que retrata a una organización política en proceso de desintegración y a una sociedad con conductas inmorales, calificadas a veces de

libertinas, depravadas o escandalosas. Al leerlo recordamos las conocidas novelas y películas ambientadas en esta época *(Yo, Claudio, Ben-Hur, Espartaco, Antonio y Cleopatra*, etc.).

2. *Las profundidades de la selva virgen.* Apela a las comunidades indígenas de cazadores y recolectores, analfabetas, aisladas del desarrollo tecnológico occidental, consideradas como primitivas, salvajes o animales –desde un punto de vista eurocéntrico, ¡claro! Recordamos aquí reportajes de tribus de diferentes lugares del planeta, películas o ensayos antropológicos que describen estas comunidades.

Al usar los verbos *remontarnos* y *adentrarnos* para introducir las comparaciones se añade la sensación de lejanía en el tiempo y el espacio. Se intensifica así el valor negativo de la comparación. El autor da a entender que «las tramas de los seriales de TV3 son muy decadentes».

Por otro lado, conviene aclarar el cambio relevante que supone leer este fragmento en España y Europa, donde ya no quedan *selvas vírgenes*, o hacerlo en América, África o Asia, donde el contacto físico o psicológico con culturas indígenas es habitual.

La lectura crítica identifica los términos comparados, recupera los imaginarios que se convocan y toma conciencia de que se trata de puntos de vista parciales. Muchos consideramos cultas y respetables a las comunidades romana e indígenas, de modo que la comparación carece de lógica o fuerza, además de constituir una descalificación grave. El autor sólo afirma «los seriales de TV3 son decadentes» y podemos compartir o no este juicio. Está clara también la contradicción que suponen estas comparaciones con la afirmación final de que «la sociedad catalana es [...] respetuosa con todas las sensibilidades»: ¿se puede ser respetuoso y calificar al mismo tiempo de decadentes al Imperio romano y a las comunidades indígenas?

C. *La construcción de los protagonistas*

Los protagonistas son: *nosotros* (que incluye el *yo* y los lectores), *ellos* (referido a TV3 y a sus responsables), la *sociedad catalana* (vista como «culta, respetuosa») y *E-cristians*. Las palabras usadas para referirse a cada uno de estos elementos construyen discursivamente estos protagonistas:

1. *Nosotros.* Incluye el *yo* referido al autor y el *tú*, referido al lector. Hay varios pronombres *(deleitarnos, nos fijamos, remontarnos, adentrarnos)* y verbos en 1.ª persona del plural *(tendríamos, esperemos).* También aparece una 2.ª persona del singular *(que no sabes)* con valor parecido: yo autor + tú lector + cualquiera de nuestra comunidad. La carta adopta el punto de vista de este *nosotros.* El autor integra a los lectores en su mirada.
2. *Ella/ellos. Ella* es *TV3* con verbos en 3.ª persona del singular *(acostumbra, hace). Ellos* se refiere a *directivos y autoridades*, con verbos en plural *(persiguen, buscan, están consiguiendo).* Asociado a *ella/ellos* aparece: el uso irónico de *deleitarnos, palabras tan prosaicas, con tanta frecuencia y tanta complacencia, lo que persiguen, su desprestigio* y el uso irónico de *lo están consiguiendo.* Esta tercera persona delimita un grupo opuesto al *nosotros,* el contrincante o enemigo, que se desprestigia con estas calificaciones negativas e irónicas.
3. *Sociedad catalana.* Hay dos cadenas asociativas: la que refleja TV3 *(vida privada, obscena, licenciosa e incluso antinatural)* y la que constituye la realidad *(diálogo normal, culto y sin groserías innecesarias; culta, ordenada, respetuosa con todas las sensibilidades).* La primera se asocia a *ella/ellos*

y es *antinatural;* la segunda, a *nosotros* y es *normal.* Así se argumenta a favor de la segunda.

4. *E-cristians.* Es la excusa para escribir la carta y el elemento que decantará la oposición anterior hacia el lado positivo, que forzará a ofrecer una «versión exacta» de la sociedad catalana. Así *E-cristians* se asocia al *nosotros.*

Aquí la lectura crítica identifica esta construcción de los protagonistas. Desactiva el *nosotros* inclusivo que invita socarronamente al lector a ver las cosas con la mirada del autor; se da cuenta del uso distanciador de la 3.ª persona aplicada a los «otros» y de su asociación con lo «antinatural» y el «desprestigio de la lengua»; discute la caracterización de la «sociedad catalana» como «culta, ordenada y respetuosa»..

Hay que darse cuenta de que existen otras posibles construcciones discursivas de estos sujetos. TV3 también busca aumentar los índices de audiencia, no tener pérdidas económicas y ofrecer una imagen amable de los políticos en el poder. TV3 considera que normalizar la lengua es precisamente poder decir cualquier cosa con ella –y también palabrotas–, que no debe confundirse el habla de los culebrones con el de los noticiarios. Además, la sociedad catalana es tan culta o depravada como cualquier otra: los catalanes renegamos y blasfemamos y tenemos los mismos conflictos en la vida privada, que no calificamos de inmorales.

El autor presenta aquella versión de la realidad porque quiere imponer una concepción moral. Le gustaría que TV3 no reflejara determinadas conductas porque considera que son pecado. Espera que E-cristians contribuya a realizar este cambio, que nos invita sutilmente a apoyar.

Si no conseguimos alcanzar este grado de comprensión crítica, quizá adoptaremos esta construcción discursiva de los hechos como verdadera. La carta hábil nos puede arrastrar hacia su universo ético.

En conjunto, los tres puntos ejemplifican los recursos que usa el autor para convencernos. Sin duda, la identificación de los protagonistas y de sus atributos (elemento C) es el punto más complejo, aunque la ironía (A) y la comparación (B) también tienen fuerza.

LO QUE ENTIENDEN LOS LECTORES

¿Cómo entendieron esta carta 25 estudiantes universitarios? ¿Alcanzaron las interpretaciones que expuse más arriba? Hay que decir que estos estudiantes tuvieron previamente ochenta horas de instrucción sobre lengua escrita y análisis del discurso. Lo que tenían que hacer era *comentar crítica y estilísticamente* la carta.

A. *La ironía de deleitarnos*

Estas cuatro respuestas muestran los comentarios que mereció este punto (traducidas del catalán):

(2) [...] utiliza un vocabulario bastante poco frecuente: [...] «deleitarse», «prosaicas», «complacencia», o «licenciosa». [...] Se trata de un mecanismo bastante útil para darse autoridad a sí mismo ya que da a entender al lector que él sabe muy bien de qué habla.
MBV

(3) [...] el autor desprestigia a TV3 de varias maneras. [...] para enfatizar más y provocar una reacción más penetrante en el lector, [...] cita 3 ejemplos [...] que forman parte de un registro muy vulgar y de esta manera da una visión muy negativa de la televisión catalana...
EPP

(4) Se puede observar cierta ironía en el texto [...] con el verbo «deleitarnos»: en realidad significa lo contrario: TV-3 utiliza un lenguaje degradante y penoso. La ironía también es un mecanismo para influir en el lector [...] si al lector le hace gracia, hay más posibilidades de que esté de acuerdo con la idea por simpatía.
MCD

(5) Esta ridiculización se observa ya en la primera línea [...] «deleitarnos» [...] está utilizado irónicamente; de hecho, [...] no le gustan para nada estas palabras. [...] con estas palabras el autor capta la atención del lector, ya que no son palabras que esperemos encontrar en un artículo de periódico y, por tanto, nos sorprenden.
MCJ

Notemos que los textos 2 y 3 no mencionan la ironía aunque ofrezcan interpretaciones más o menos plausibles. ¿Quizá no la han comprendido? ¿La han comprendido, sin darse cuenta? Quizá el 2 ofrece la lectura menos cercana a mi análisis, al destacar el carácter formal del léxico, que actuaría premeditadamente como mecanismo de autolegitimación del autor. En cambio, el 3 reconoce que el fragmento «desprestigia a TV3», por lo que deducimos que el estudiante ha captado el sentido irónico, aunque no lo diga. Los textos 4 y 5 identifican la ironía y describen su funcionamiento con más o menos precisión; el 5 describe con exactitud el efecto «ridiculizador» que provoca el irónico *deleitarse* aplicado a palabras que no *gustan para nada* al autor.

Ninguna de estas interpretaciones es falsa o errónea, aunque una pueda ser más explicativa o precisa que otra. Todas aportan matices y se complementan.

B. *La comparación TV3 = Imperio romano o selva virgen*

Analizaremos cinco comentarios:

(6) [...] se compara la cultura catalana actual con las culturas antiguas [...] para demostrar que nos falta mucho por aprender, que no progresamos, o sea, que necesitamos a alguien que nos guíe y nos eduque.
EPP

(7) [...] son un recurso retórico que el autor utiliza también para dar una imagen negativa de esta cadena de televisión. (TV3 = «civilizaciones en decadencia»)
MED

(8) [...] teniendo en cuenta las imágenes que evocan los referentes de esta comparación, el lector infiere que el modelo de sociedad que muestra TV-3 es de «gente salvaje».
MCJ

(9) [...] empieza la oración calificándolas [Roma, selva] de forma despectiva [...] y luego, implícitamente dice que ninguna sociedad desarrollada actual es de esta manera [...] se da por supuesto en el texto [que en Roma y en la selva] no hay cultura, sólo salvajes y obscenos.
MMM

(10) [...] resulta contradictorio [...] que él, «respetuoso con todas las sensibilidades», en tanto que forma parte de este grupo, ridiculice y califique de «decadente» la cultura del imperio romano o de las civilizaciones que viven en la selva.
RCP

El texto 6 confunde los términos de la comparación *(cultura catalana / culturas antiguas)* y construye una interpretación peregrina y extralimitada *(no progresamos, necesitamos a alguien que nos guíe)*. Puesto que el original no dice

nada en este sentido, se tiene que considerar una proyección personal del lector. El uso de la 1.ª persona *(nos falta, progresamos)* imprime un tono egocéntrico que tampoco ayuda a comentar empíricamente el original.

Los textos 7 y 8 identifican los términos de la comparación, así como su función en la argumentación. Describen las connotaciones del referente *(decadente, salvaje)* y determinan acertadamente el significado del fragmento: *una imagen negativa, el lector infiere.* Pero no aportan ninguna alternativa: el comentario sólo parafrasea el original.

En cambio, el 9 y el 10 hacen una interpretación plenamente crítica: recuperan los implícitos y los critican *(de forma despectiva, en Roma y en la selva no hay cultura, ridiculice).* Hacen evidente el punto de vista sesgado de la carta. Además, el 10 identifica la incongruencia entre ser *respetuoso con todas las culturas* y calificar de *decadente* al Imperio romano y a los pueblos de la selva. Sólo estas dos interpretaciones van más allá del significado convencional del texto porque critican la lógica de la comparación y los imaginarios convocados.

C. *La construcción de los protagonistas*

Contrastemos estas tres interpretaciones:

(11) [...] usa *nosotros* con significado inclusivo: incluye al lector dentro del colectivo al que pertenece el emisor.
MCD

(12) [...] construye un «nosotros» (los catalanes que compartimos la ideología de E-cristians) positivo: «cultos y sin groserías innecesarias» y forman parte de una «sociedad culta, ordenada y respetuosa».
RCP

(13) [...] TV-3 está representada con *ellos.* [...] denota cierta lejanía respecto al autor [...] identifica los malos: ellos, los otros. [...] vemos una clara diferenciación entre «nosotros» los espectadores de TV-3, los buenos; y ellos, los de TV-3, los malos. Este «nosotros» está usado haciendo referencia a dos colectivos diferentes: [...] a toda la sociedad («nos fijamos, adentrarnos...»), y [...] al propio autor («Esperemos que...»). En este último caso vemos claramente la voluntad del autor.
MAT

El número 11 se refiere sólo al uso inclusivo del *nosotros* como recurso para captar al lector. El 12 identifica la descripción positiva de los catalanes, aunque la asocia erróneamente con E-cristians. El 13 reconoce dos de los protagonistas principales *(ellos* y *nosotros),* con sus atributos más claros *(ellos: lejanía, malos; espectadores de TV3: buenos);* también identifica varios usos del *nosotros* –aunque el último comentario sea discutible. Las tres interpretaciones quedan lejos del análisis que realicé más arriba.

CONCLUSIONES

Destacan tres puntos:

1. Varios estudiantes no comprenden alguno de los elementos reseñados, aunque sean universitarios de segundo curso con formación lingüística. El uso irónico de *deleitarnos,* la comparación tendenciosa con *el Imperio romano* o *la selva virgen* y la interesada construcción discursiva de los protagonistas no siempre superan el umbral de conciencia. El lector queda «cautivado» por los efectos retóricos de estos mecanismos y es incapaz de analizar

fríamente los argumentos del texto o de considerar opiniones alternativas: acepta acríticamente la visión de los hechos. Así, la opinión final que pueda tener el lector sobre la controversia dependerá más de los discursos a los que tenga acceso que de los argumentos que se usen en ellos.

2. La *literacidad crítica* detecta el uso particular que adopta cada palabra en contexto: la ironía de *deleitarnos*, las connotaciones de la comparación *TV3 = Roma y selva virgen*, los adjetivos positivos y negativos con que se elaboran los protagonistas. También identifica los propósitos que pretende conseguir el autor con estos usos y los confronta con diferentes alternativas. Así, el lector desarma el discursivo y toma partido conscientemente a favor o en contra.
3. Las interpretaciones de los estudiantes son personales, irrepetibles e interesantes. Si bien en algunos casos son egocéntricas y carecen de fundamento (número 6), en otros aportan matices complementarios que incrementan la coherencia (números 2 y 3). La comprensión de un texto resulta más rica y plausible sumando las aportaciones de varios lectores. Al fin y al cabo, puesto que el significado textual se ubica en la mente de los lectores, alcanzamos una mayor comprensión cuando podemos contrastar varias interpretaciones individuales.

En resumen, el análisis de esta carta y de las interpretaciones que hicieron varios estudiantes muestra la necesidad de incluir una perspectiva crítica en la lectura. La literacidad crítica fomenta el diálogo entre el discurso (el autor) y el lector y favorece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo.

Voy a fijarme ahora en los conocimientos previos que exige la literacidad. Como vimos, para elaborar una interpretación crítica se requiere tener un buen conocimiento del tema del texto. Se tiene que recuperar todo lo que el escrito no dice. Pero ¿qué ocurre cuando ignoramos algo que es imprescindible?, ¿cómo nos damos cuenta?, ¿cómo controlamos lo que sabemos y lo que ignoramos?, ¿cómo afecta esto a la comprensión? Trabajaremos con este breve comentario político:

(14) *Marta Ferrusola* no lamenta que los inmigrantes tengan hambre. Lamenta que sólo sepan decir, y no en catalán, «buenos días» y «dame comida». Asegura que su marido «está cansado de dar pisos protegidos a magrebíes». La empresaria floreciente –exacto adjetivo– critica que ayudas oficiales vayan a gente «que no sabe lo que es Cataluña». No critica que algunos de sus colegas –que sí saben qué es Cataluña– se aprovechen de los inmigrantes para explotarles.
Artur Mas considera que estas y otras expresiones de *Ferrusola* –de evidente carácter xenófobo– no son «peyorativas». El consejero jefe añade que «seguramente las comparten miles de personas». ¿Sabe *Mas* que las opiniones de *Le Pen* cuentan del mismo modo con el apoyo de millones de franceses?

ENRIC SOPENA,
El Periódico de Catalunya, 25-2-01

El texto comenta unas declaraciones supuestamente racistas. Enric Sopena se dirige a un lector catalán que conoce al detalle la política local, de manera que prescinde de muchas explicaciones que el lector de periódicos del momento conocía perfectamente, pero que el paso del tiempo o la lejanía del ámbito político pueden impedir conocer:

- *Marta Ferrusola:* mujer del presidente del gobierno autónomo catalán en aquella época, que ocasionalmente hacía declaraciones a la prensa con valor político,
- *Jordi Pujol:* presidente y marido de Ferrusola, también protagonista del texto, aunque sin mencionar su nombre;
- *Artur Mas:* líder del partido político de Ferrusola y Pujol y consejero jefe del gobierno autónomo, o
- *Le Pen:* político ultraderechista francés conocido por su ideología xenófoba, que ha cosechado buenos resultados electorales.

El final del primer párrafo se complica. El *exacto adjetivo* entre guiones nos indica explícitamente que *floreciente* tiene valor doble: Ferrusola es propietaria de una floristería (sentido literal: *que florece*, del DRAE) y dicha empresa va viento en popa (sentido figurado: *favorable, venturoso, próspero,* también del DRAE). A continuación, *sus colegas* se refiere a los empresarios de la industria de la flor (y del sector agrícola), que es uno de los sectores que subcontrata a más inmigrantes –y que más se enriquece a costa de sus penurias. Así *floreciente* también adquiere matices sarcásticos.

También hay que conocer algunas circunstancias sobre la comunidad catalana de la época, sean o no explícitas: que en el 2000 Cataluña acogió mucha inmigración; que la sociedad no estaba preparada para ello y hubo mucha controversia; que se reformó varias veces la ley de extranjería que regulaba la entrada de inmigrantes; que en la comunidad se utilizan dos lenguas (catalán y castellano) por lo que es relevante plantearse qué idioma aprenden los inmigrantes, o que el gobierno ofrece viviendas *(pisos protegidos)* en buenas condiciones a los más necesitados, entre los que hay inmigrantes.

No se puede comprender el texto sin conocer estos datos. Quizá podamos prescindir de algo local –como veremos–, pero hay que estar atento a todo. Al tratarse de una breve columna de opinión, publicada por uno de los periódicos más leídos en Barcelona, debemos aceptar que tanto el autor como los responsables de la publicación presuponen que sus lectores –como mínimo, la mayoría de ellos– conocen los datos anteriores y, en consecuencia, están capacitados para comprender el texto. O sea: si no lo comprendemos, no es porque el autor haya calculado mal el conocimiento previo necesario o porque esté mal escrito.

Las interpretaciones

Los lectores tenían que recuperar toda la información implícita y comentar el razonamiento del texto. Así evaluaremos el grado de conciencia que tiene el lector sobre su proceso de lectura: su capacidad para controlar el conocimiento previo, para darse cuenta de lo que no sabe y para formular y evaluar hipótesis de significado. Analizaré sólo cuatro respuestas, de los mismos estudiantes universitarios:

(15) [...] se presupone que se sabe que el marido de M. Ferrusola es el ex presidente de la Generalitat [gobierno autónomo de Cataluña] Jordi Pujol; [...] que el lector sabe que los pisos están protegidos contra posibles ataques que puedan causar gente xenófoba y que los magrebíes son los inmigrantes.
MCT

(16) En la primera línea nos encontramos con un implícito: Marta Ferrusola, ya que no todo el mundo necesariamente sabe quién es y se da por sabido que sí ya que no hace ningún tipo de explicación para dar a entender quién es. En la tercera línea se habla de su marido. La gente puede pensar: ¿quién es su marido? Es un dato que

para q quedara claro se debería explicar. En la misma línea nos habla de la empresaria floreciente. ¿Quién es? Se da por supuesto que la gente ya sabe de quién están hablando. En la cuarta línea se habla de ayudas oficiales que se hacen a los inmigrantes pero una persona de fuera puede no saber de qué le están hablando, así que quizás sería bueno explicar en qué consisten.
En la quinta línea nos habla de los colegas de la empresaria. ¿Quiénes son sus colegas? En la novena línea sucede lo mismo cuando habla de Le Pen. Podríamos pensar o deducir que es un diario francés, pero incluso así no es un hecho tan cotidiano que todo el mundo tenga en su conocimiento enciclopédico lo que es Le Pen.
MFP

(17) [...] «La empresaria floreciente –exacto adjetivo–... »: otro implícito es el porqué este adjetivo es exacto para la empresaria Marta Ferrusola. Mi conocimiento del mundo no llega a saber por qué el autor dice que este adjetivo es exacto.
MG

(18) [...] El autor utiliza el implícito «empresaria floreciente» para referirse a Ferrusola, ya que ésta tiene una tienda de flores. [...] A continuación encontramos un implícito que es un poco problemático ya que puede resultar ambiguo. El implícito es «sus colegas –que sí que saben qué es Cataluña– se aprovechen de los inmigrantes para explotarles». Cuando el autor habla de colegas de Ferrusola, evidentemente está hablando de sus colegas políticos. Pero ¿quiénes son éstos? Son los de Convergència i Unió [partido político de Ferrusola, Mas y Pujol, también conocido como CiU] o bien son los del PP (CiU acostumbra a pactar con el PP y, además, el PP es el creador de la actual ley de extranjería que según los entendidos discrimina los derechos humanos de los inmigrantes). En este implícito el lector puede identificar a los colegas como los de CiU, como los del PP o como los de CiU y el PP. [PP es el Partido Popular, que gobernaba España en aquel momento, con el apoyo de Convergència i Unió.]
MMS

En líneas generales, los lectores de 15 y 16 tienen limitaciones en el control del conocimiento necesario para comprender, mientras que los números 17 y 18 formulan hipótesis plausibles, aunque ignoren datos relevantes.

El lector de 15 recupera el nombre de Jordi Pujol como marido de Ferrusola y político relevante, aunque lo califica de *ex presidente* cuando todavía estaba activo. Pero el error más importante que comete está en *pisos protegidos*, donde no se da cuenta de que ignora datos relevantes y da por bueno que *los pisos están protegidos contra posibles ataques que puedan causar gente xenófoba* –en un ejemplo flagrante de incapacidad para dar coherencia al texto. La asociación de *gente xenófoba* con *ataques a los pisos* es otra aportación de la lectora, sin fundamento. En resumen, 15 no controla el conocimiento que convoca el escrito, muestra inconsciencia en la construcción del significado y elabora interpretaciones temerarias.

El lector de 16 nació en Mallorca y quizá esto explique su escaso conocimiento de la política catalana. Identifica las anáforas gramaticales *(Ferrusola / su marido, empresaria floreciente / sus colegas)*, pero no las pragmáticas, que requieren conocimiento previo: trata *Ferrusola* y *empresaria floreciente* como seres diferentes, tampoco relaciona *su marido* con *ayudas oficiales* o *Le Pen* con el discurso previo. Tiene conciencia de que ignora datos que el texto da por sabidos: *no todo el mundo necesariamente sabe quién es y se da por sabido* (sobre Ferrusola); *para q quedara claro se debería explicar* (sobre su marido, Pu-

jol); *pero una persona de fuera puede no saber de qué le están hablando, así que quizás sería bueno explicar en qué consisten* (sobre ayudas oficiales). Sea por estas lagunas o por la incapacidad para relacionar los datos que sí conoce, 16 no es capaz de dar sentido global al escrito.

Al contrario, en 17 y 18, los lectores controlan el conocimiento que reclama el texto. En 17, la lectora identifica un implícito menor *(empresaria floreciente –exacto adjetivo–)* y reconoce que su falta de conocimiento le impide comprender por qué. Además, fijémonos que esto no le impide relacionar *empresaria* con *Ferrusola*, como hizo 16. Puesto que el dato ignorado es local y la lectora lo ha identificado y delimitado, no se detiene la construcción de una interpretación plausible para el resto del discurso.

El lector de 18 muestra capacidades de análisis de la anáfora *empresaria floreciente / sus colegas*, aunque no consiga la interpretación más significativa. En vez de interpretar a *sus colegas* como «empresarios florecientes», lo hace como *sus colegas políticos*. Así el fragmento también adquiere sentido, si bien resulta más general y pierde sarcasmo: los políticos del grupo de Ferrusola se aprovechan de los inmigrantes, aunque no sabemos cómo. Incluso con este fallo, 18 controla el proceso de comprensión: reconoce la dificultad del fragmento *(un implícito que es un poco problemático)*, entiende que puede tener varias interpretaciones y consigue elaborar un significado coherente.

Resumen

En conjunto, las cuatro respuestas muestran un abanico variado de conocimientos empleados y de grado de conciencia de los mismos. Aunque ninguno de los lectores consiga la interpretación más plausible, los dos últimos despliegan un grado respetable de control metacognitivo sobre el proceso lector.

En definitiva, el desconocimiento de algunos de los datos requeridos por el texto no impide que el lector lo entienda en su mayor parte –incluso de manera crítica. Estos ejemplos sugieren que incluso con lagunas se puede inferir el significado global del texto o, incluso, algunos de los detalles que no se mencionan explícitamente. El buen lector, con cierto conocimiento previo y con control sobre su proceso de lectura, identifica los indicios que presenta el texto *(exacto adjetivo, sus colegas)*, gestiona el conocimiento requerido y elabora interpretaciones coherentes.

6. VEINTIDÓS TÉCNICAS

La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica implica percibir la relación que existe entre el texto y su contexto.

PAULO FREIRE, 1987: 51

Veamos ahora algunos recursos para fomentar la comprensión crítica. Se trata de técnicas formuladas en forma de preguntas, metáforas e instrucciones para relacionar las palabras con la realidad. Hay tres grandes tipos, según se relacionen con el autor, el género discursivo o el lector y sus interpretaciones, como vemos en la página siguiente.

EXPLORAR EL MUNDO DEL AUTOR

Detrás del texto hay siempre un autor que vive y escribe en un lugar del planeta y en un momento de la historia. El texto surge de su imaginario, de su mundo, de su comunidad, de su mirada sobre la realidad, sesgada, parcial, personal, por definición. Este primer grupo de técnicas explora este contexto de partida: identifica los referentes del autor, lo que sabemos de él o ella, la confrontación con otras «miradas».

1. *Identifica el propósito*

¿Qué se propone el autor?, ¿qué espera del lector?, ¿qué quiere cambiar? Termina la siguiente oración con no más de 10 palabras: El autor pretende...

El mundo del autor

1. Identifica el propósito
2. Descubre las conexiones
3. Retrata al autor
4. Describe su idiolecto
5. Rastrea la subjetividad
6. Detecta posicionamientos
7. Descubre lo oculto
8. Dibuja el «mapa sociocultural»

El género discursivo

9. Identifica el género y descríbelo
10. Enumera a los contrincantes
11. Haz un listado de voces
12. Analiza las voces incorporadas
13. Lee los nombres propios
14. Verifica la solidez y la fuerza
15. Halla las palabras disfrazadas
16. Analiza la jerarquía informativa.

Las interpretaciones

17. Define tus propósitos
18. Analiza la sombra del lector
19. Acuerdos y desacuerdos
20. Imagina que eres...
21. En resumen...
22. Medita tus reacciones

Raramente nos tomamos la molestia de escribir para nada. Si decidimos hacer algo tan complejo y costoso como escribir es para conseguir beneficios: convencer, informar, responder, emocionar, ganar dinero, influencia, hacer reír, etc. En nuestra sociedad pacífica, el discurso es el arma usada para conseguir nuestros deseos. Así resulta útil adivinar el deseo, la intención o la motivación que hay detrás de cada discurso. Cuanto más claro y concreto podamos formular el propósito, mejor entenderemos el texto.

2. *Descubre las conexiones*

¿Dónde se sitúa el texto?, ¿cuándo?, ¿a quién se refiere?, ¿qué menciona? Identifica las referencias del texto a la realidad: el aquí, ayer, nosotros, *etc.*

El discurso suele contener referencias a los elementos contextuales (los deícticos y otras expresiones): al espacio *(aquí, allí, allá, entre nosotros, en América, en Barcelona*, etc.), al tiempo *(ayer, este año, entonces)* y a los interlocutores *(creemos, ustedes, cuando tú*, etc.). Al detectar y analizar estas minúsculas piezas podemos situar el mundo del autor y delimitar sus fronteras. Podremos tomar conciencia del punto de vista que adopta.

Por ejemplo: ¿qué se esconde detrás de un *nosotros consideramos?* ¿Es sólo un plural de modestia, como cuando un investigador escribe *consideramos varias pruebas de laboratorio?* ¿Quizá incluye al lector, como en *consideramos que todos debemos usar estas técnicas?* ¿O abarca a una comunidad más amplia, como en *consideramos la literacidad crítica una cuestión fundamental?* Al leer *en este país hay importantes déficits de lectura*, ¿a qué se refiere *este país?*, ¿a la región o a España? ¿A España o al mundo hispano?, ¿a otro país?

3. *Retrata al autor*

¿Qué sabes del autor?, ¿cómo se le valora en tu comunidad?,

¿por qué escribe?, ¿cómo? Anota todo lo que sepas de él o ella y lo que deduzcas de su prosa.

Cuando conocemos al autor, el texto se hace más familiar. Disponer de un buen retrato suyo ayuda a comprender la ideología. Fíjate en este cuadro:

Retrato del autor

Denominación	¿Es anónimo?, ¿tiene nombre real, pseudónimo, nombre institucional?, ¿su nombre aporta algún dato?, ¿qué te sugiere?
Tipo	¿Es una persona?, ¿un colectivo, una empresa, una asociación?, ¿cómo se presenta? Si es un colectivo: ¿quién lo compone?, ¿quién es su líder?, ¿cómo ordenan sus nombres en la firma?, ¿qué tienen en común sus miembros?, ¿cómo han elaborado el escrito?
Biografía	¿Dónde y cuándo nació?, ¿qué formación tiene?, ¿en qué lengua escribe?, ¿con qué cultura?, ¿qué le influyó?, ¿a qué se dedica?, ¿qué ideología profesa?, ¿qué opiniones tiene?, ¿milita en algún partido político o asociación?
El texto	¿Dónde y cuándo se publicó o escribió?, ¿en qué circunstancias?, ¿qué importancia tiene?, ¿por qué?
Bibliografía	¿Qué otros textos conoces de él o ella?, ¿a qué género pertenecen?, ¿cuándo se publicaron?, ¿qué pretendían?
Imagen social	¿Cómo valora la sociedad al autor?, ¿qué se piensa de él o ella?, ¿es conocido o famoso?, ¿por qué destaca?

Pero cuando no lo conocemos o incluso cuando ignoramos su nombre –como en Internet–, podemos rastrear lo que nos dicen sus palabras, lo que nos muestra la prosa.

4. *Describe su idiolecto*

¿Cómo utiliza la escritura el autor? ¿Detectas alguna variedad geográfica, social o generacional? ¿Hay rastros de algún registro lingüístico? ¿Has descubierto algún tic, alguna muletilla repetitiva o algún otro rasgo especial? Anota todas las características particulares.

Nadie escribe del mismo modo. Cada uno tiene su propio estilo, fruto de la historia personal y de la elección voluntaria. Según dónde haya nacido, dónde se haya educado y dónde viva, el autor usa un léxico u otro. ¿Has encontrado alguna palabra dialectal?, ¿quizá algún extranjerismo?, ¿o algún vocablo moderno?

Otros aspectos que influyen en la manera de escribir son la profesión y los idiomas extranjeros que se dominan. No escribe del mismo modo un médico, un abogado o un ingeniero. Tampoco alguien que lea a menudo en inglés u otra persona que lo haga en alemán. El género discursivo también establece un registro y unas pautas, pero el autor los puede transgredir con su idiolecto... Conviértete en un detective lingüístico por unos momentos.

5. *Rastrea la subjetividad*

¿Qué puedes inferir del discurso?, ¿qué nos dice de sí mismo su autor?, ¿cómo puede ser la persona que ha elegido estas palabras?, ¿cómo te la imaginas?, ¿qué máscara, cara o imagen ofrece?

El lenguaje desliza las actitudes, las opiniones y las realidades del autor. Existen indicadores claros, como la modalidad enunciativa (¿el autor afirma, pregunta, exclama o duda?), el uso de palabras valorativas *(es fantástico, es penoso, es una joya)* y otros resquicios más sutiles:

Rastros de subjetividad

Tipo de rastro	*Ejemplos*	*Información comunicada*
Adjetivos subjetivos	*Película maravillosa, comentario feo, palacio abandonado, lista larga*, etc.	Compárense con: *película francesa, comentario científico, palacio deshabitado, lista completa.* Estos adjetivos describen cualidades objetivas, mientras que los anteriores muestran de algún modo el punto de vista del autor.

Rastros de subjetividad *(continuación)*

Tipo de rastro	*Ejemplos*	*Información comunicada*
Adverbios de manera	*Es completamente gratis, respondió simplemente que no, quizá no es cierto.*	Compárense con: *es gratis, respondió que no, no es cierto.* Los adverbios anteriores muestran el punto de vista del autor y no aportan datos extra.
Verbos *dicendi*	*El portavoz criticó, el dueño reveló, él disfruta de unas rentas, perpetró un crimen,* etc.	Compárense con: *el portavoz afirmó, el dueño manifestó, él dispone, cometió un crimen,* que resultan más objetivos al no aportar juicios de valor.
Sustantivos valorativos	*Reto, molestia, trasto, ruina, pocilga, parloteo, simpatía,* etc.	Cargan con las connotaciones propias del significado y del uso previo.
Sufijos valorativos	-acho/a: *poblacho, ricacho;* -ucho/a: *librucho, casucha;* -*ete: vejete;* -illo*: directorcillo, maestrillo, etc.*	Muestran la valoración despectiva, afectuosa o particular que hace el autor del objeto designado.
Usos metafóricos	*Cafetera* para referirse a *barco, paquete* para *jugador, castillo* para *apartamento, genio* para *profesor,* etc.	Al relacionar los dos términos con la metáfora, transferimos al objeto designado las características y las cualidades del elemento comparativo.

6. *Detecta posicionamientos*

Con los estereotipos y las representaciones culturales. *¿El autor es sexista?, ¿xenófobo?, ¿respetuoso con todas las identidades?, ¿con el medio ambiente?, ¿qué palabras ha elegido para referirse a las controversias? Barre su prosa y subráyalas.*

Cualquier texto se posiciona sobre las grandes cuestiones que afectan a la comunidad, al margen del tema particular que trate. No existe la actitud cero, porque incluso el cero

nos dice algo: que el autor no da importancia a un determinado hecho. Fíjate en estos ejemplos:

Posicionamientos y estereotipos

Aspectos que proyecta el texto	*Ejemplos*
Rasgos fisiológicos: androcentrismo (sexo), etnocentrismo (raza), aspecto físico (altura, obesidad, calvicie), atención a particularidades variadas (minusvalía física o psíquica, sordera, ceguera, etc.).	¿Utiliza *abogados, abogados/as* o *abogacía?,* ¿se posiciona de modo explícito sobre la referencia a hombres y mujeres?; ¿prefiere *moro* o *árabe?; ¿negro* o *africano?;* ¿presupone algún sexo, raza o aspecto físico o psíquico?, ¿presupone alguna cualidad en las personas?
Pertenencia a grupos sociales: nacionalidad (xenofobia), lengua, religión, orientación sexual, ideología, estatus socioeconómico, profesión.	*¿Inmigrantes, emigrantes* o *migrantes?; ¿prostitutas, sexoservidoras* o *trabajadoras del sexo?;* ¿presupone que todos somos *creyentes* o *católicos practicantes?;* ¿que todos tenemos pareja del sexo contrario?, ¿usa eufemismos *(tiene pluma, es obvio),* denominaciones más neutras *(homosexual)* o el término elegido por el colectivo *(gay)?;* ¿en Chile, se refiere a los *mapuches* o a los *araucanos* (para referirse a esta comunidad, que rechaza el segundo término impuesto por los conquistadores)?
Estereotipos culturales y formas de vida: matrimonio, familia, roles sociales (hombre trabajador, ama de casa), intereses habituales (fútbol, televisión, periodismo rosa), entorno urbano o rural.	¿Presupone que todas las familias tienen un padre y una madre?; ¿que los hijos son biológicos?; ¿que las mujeres se encargan de la casa?; ¿que el fútbol sólo gusta a los hombres?; ¿que los campesinos son rústicos o los capitalinos finos?; ¿que mi pareja tiene mi misma edad?; ¿que como carne y pescado?; ¿los difuntos se entierran o incineran?; ¿qué punto de vista adopta sobre la ecología, la globalización, la eutanasia, los pueblos indígenas, la deuda externa latinoamericana, los derechos de los animales, la relación Occidente-Oriente, el poscolonialismo y tantas otras cosas?

Posicionamientos y estereotipos *(continuación)*

Aspectos que proyecta el texto	*Ejemplos*
Ideología política: referencias geográficas, históricas (épocas, reyes, hechos) o sociales.	*¿Euskadi* o *País Vasco?; ¿Malvinas* o *Falkland?; ¿Isla de Pascua* o *Rapa Nui?; ¿América* se refiere sólo a EE.UU. o a todo el continente?; *¿la conquista de América* o *la invasión europea?; ¿la invasión de los bárbaros* o *la emigración de los pueblos del Norte* (hablando de la caída del Imperio romano)?; *¿el general Franco, el Caudillo, el dictador franquista* o *el jefe del Estado?; ¿banda criminal, grupo terrorista* o *movimiento reivindicativo?*

Por supuesto, nadie está defendiendo aquí lo políticamente correcto. Ni es posible esconderse detrás del discurso ni parece deseable. Sólo nos interesa tomar conciencia de las elecciones que toma el autor.

7. *Descubre lo oculto*

Fíjate en las lagunas, los silencios, los saltos, las elipsis, todo lo que quede presupuesto, implícito o tácito. Barre el texto oración por oración y párrafo a párrafo, como si tus ojos fueran una escoba. Anota todo lo que sea necesario para entender el texto aunque no se explicite. ¿Estás de acuerdo con estas ideas?, ¿son coherentes con el resto de datos?

A veces lo relevante está escondido, duerme agazapado tras las líneas, invisible, y penetra directamente en nuestra mente. Y quizá sea lo más importante. Esta técnica detecta los datos que el texto da por ciertos o seguros y permite cuestionarlos. Algunas pistas lingüísticas nos pueden ayudar (véanse tablas en páginas 123 y 124):

8. *Dibuja el «mapa sociocultural»*

Haz una lista de todo lo que dice el texto y otra de lo que tú sabes del mismo tema, que no menciona. Haz esta segunda lista

Rastros de presuposiciones

Rastros	*Palabras dichas*	*Datos comunicados*
Las negaciones: *no, ni.*	*La bolsa no llegó a los 4,8 puntos, se quedó en 4,6.*	La referencia de *4,8* puntos tiene una importancia que no tiene 4,7 o 4,9, por ejemplo. ¿Se esperaba que llegara a 4,8?, ¿hubo alguna previsión o alguna expectativa al respecto?
	¡Jorge no trajo el arroz!	Se había acordado que Jorge traería el arroz. Ha ocurrido algo que ha provocado que no lo trajera. No podremos preparar la paella. Habrá que ir a buscarlo a otra parte. Etc.
Los adverbios: *también, tampoco, todavía, ya,* etc.	*María ya había aprobado, aunque tampoco obtuvo buena nota.*	No esperaba que María aprobara o que lo hiciera ahora. Otras personas obtuvieron notas justitas.
Los cuantitativos: *más, menos, demasiado.*	*Esperaba más invitados y sobró demasiada comida para guardarla en el frigorífico.*	No vinieron los invitados previstos. La comida que les pertenecía no cabía en el frigorífico y tuvo que tirarse o darse.
Verbos y nombres de cambio de estado: *dejar de, continuar, cesar, cambiar, despertarse.*	*Este lunes dejo de fumar y sigo con la dieta, sin esperar al cambio de trabajo.*	Ahora mismo y hasta el próximo lunes, fumo y fumaré y como y comeré todo lo que me plazca. Había iniciado una dieta que suspendí temporalmente y que retomaré este lunes. No esperaré a dejar mi trabajo actual y a comenzar el nuevo, tal como sugerí (quizá porque este nuevo trabajo puede facilitar estas dos decisiones).
	Ha continuado nevando.	No ha parado de nevar. Antes también lo hizo.

Rastros de presuposiciones *(continuación)*

Rastros	*Palabras dichas*	*Datos comunicados*
Los verbos factuales o contrafactuales: *perdonar, agradecer, creerse.*	*Excusa mi retraso, me imaginaba que el encuentro era a las 5h.*	Llegué tarde. La cita no era a las 5h: era antes. (Mis compañeros llegaron puntuales.)
Expresión factual de datos: *salir, subir, entrar, comprar.*	*Me voy al aeropuerto a buscar a mi hija, que llega de Italia.*	Ahora no estoy en el aeropuerto. Mi hija no está conmigo en esta ciudad; llega hoy en avión.
Verbos y adverbios de repetición: *obstinarse, repetidamente.*	*Eva volvió a ganar.* *Llueve de nuevo.*	Eva había ganado en otras ocasiones. Ya había llovido.
Algunas conjunciones: *pero.*	*Soy mexicano pero no me gusta cantar.* *María es fea pero rica.*	A los mexicanos les gusta cantar. La valoración de María es positiva, su riqueza importa más que su belleza.
Pasos previsibles en las secuencias de hechos.	*Compró el billete de primera y llegó a Rosario en 4 horas.*	Hizo un viaje en transporte público: bus, tren o avión. Accedió a este medio, se acomodó, hizo el viaje completo y llegó a destino sin incidencias. También puede ser que tuviera un compañero de viaje, que hablara con él o ella o no, que fuera al baño, que bebiera o comiera algo, que viera alguna película, etc.

tan extensa como puedas, con todo lo que recuerdes, aunque no lo sepas con precisión, con todo lo que intuyas. Compara las dos listas: ¿qué expone el texto y qué calla?, ¿en qué pone el acento?, ¿a quién favorece esta selección de datos?, ¿por qué?

Nunca podemos decirlo todo. Cualquier texto es finito y sólo incluye una parte pequeña de toda la información. Sólo se muestra una parte del mapa o de la fotografía. Recomponer la imagen íntegra del rompecabezas ayuda a entender la parcialidad del discurso.

Si hacemos una lista de lo que sabemos o intuimos, estamos reconstruyendo el universo cultural de aquel tema; si comparamos la lista con lo que dice el texto, lo estamos situando con relación al todo. Es como ubicar un pueblo en un mapa de carreteras para darnos cuenta de la distancia que lo separa de los lugares que conocemos. ¡Qué lástima que no existan «mapas socioculturales» parecidos a los mapas de carreteras! Pero podemos elaborar uno mentalmente por nuestra cuenta.

Analizar el género discursivo

Ningún texto es el primero, siempre es el siguiente, uno más en la inmensa lista de predecesores, antecedentes u opositores. Este segundo grupo de técnicas enfatiza la relación del texto con otros discursos: la intertextualidad o la polifonía. Comprenderemos mejor un discurso si tomamos conciencia de los autores a los que se opone, de las voces que incorpora, de las que calla o de la tradición en la que se inscribe.

9. *Identifica el género y describelo*

¿Qué tipo de texto estamos leyendo?, ¿es una noticia, una esquela, un prólogo, un blog?, ¿utiliza los recursos convencionales de cada género?, ¿sigue la tradición establecida?

Cada género tiene sus propios parámetros, con predeterminadas funciones, recursos lingüísticos y roles de autor y lector. La noticia simula ser una fotografía de la realidad, sin autor ni lector, aunque tenga un encuadre y un color determinados. La esquela informa con tono contenido de un óbito y del funeral correspondiente, además de mencionar quizá a los familiares. El prólogo avanza el grueso del libro que precede, pero puede tener autor, estilo y orientación distintos. Un blog electrónico nos presenta las impresiones espontáneas y coloquiales sobre un tema de actualidad...

Cuando reconocemos el «género», podemos evaluar el discurso que estamos leyendo con relación a los parámetros que le corresponden según la tradición, y podemos percibir mejor las particularidades que le aporta el autor.

Análisis del género discursivo

Denominación	¿Cómo se llama?, ¿se conoce por otros nombres?, ¿cómo se dice en otras lenguas?, ¿y en otras comunidades?, ¿aparece en el diccionario?
Ámbito	¿A qué disciplina del saber pertenece?, ¿qué instituciones lo utilizan?, ¿qué profesiones?, ¿en qué circunstancias?, ¿dónde y cuándo?, ¿es muy corriente? ¿Cómo se hace (manuscrito, impreso, Internet)?, ¿cómo se difunde (diario, libro, folleto)?
Función	¿Para qué sirve?, ¿con qué otros textos o hechos se relaciona?, ¿cómo se utiliza en la institución o ámbito correspondiente?, ¿qué normas o tradiciones lo determinan?
Autoría	¿Quién escribe?, ¿cómo se firma?, ¿cómo se presenta?, ¿es personal *(yo, nosotros)* o impersonal *(se considera)?*, ¿cómo se autodenomina *(periodista, escritor, crítico, ciudadano, profesional,* etc.)?, ¿muestra las opiniones personales?
Audiencia	¿A quién se dirige?, ¿a un individuo o a un colectivo?, ¿cómo lo denomina *(lector, ciudadano, votante, estudiante, profesional)?*, ¿es personal *(tú/vos, usted)* o impersonal?, ¿espera que haya reacciones o comportamientos predeterminados?

Análisis del género discursivo *(continuación)*

Contenido	¿Qué se dice?, ¿cómo se ha elaborado este conocimiento?, ¿cómo se representa: con prosa o con lenguajes formales (cifras, fórmulas, lógica)?, ¿usa dibujos, gráficos o fotos? ¿Hay normas que determinen cómo debe ser?
Estructura y estilo	¿Cuál es su grado de fijación?, ¿qué partes lo componen?, ¿cómo se ordenan?, ¿qué grado de formalidad tiene?, ¿es muy especializado?, ¿utiliza mucha fraseología o terminología?, ¿hay manuales de estilo, formularios o ejemplos?
Citas y polifonía	¿Las referencias a otros escritos son explícitas o implícitas?, ¿son muy extensas?, ¿cómo se presentan?, ¿cómo se muestra el acuerdo y el desacuerdo?, ¿qué voces hay en el escrito, además del autor?
Historia	¿Qué tradición tiene?, ¿es muy antiguo?, ¿cómo era en épocas anteriores?, ¿cuál es su origen?

Resulta significativo tanto lo que coincide canónicamente como lo que se aparta de la tradición. Por ejemplo, una carta al director en un periódico suele ser respetuosa y formal, pero en el capítulo anterior vimos cómo se puede sacar fuerza de un *mierda, cojones* u *hostia* que incumple este criterio. Lo habitual en un chat en línea es que haya errores de ortografía y de tipografía, puesto que escribimos rápido. Lo raro sería que alguien nos escribiera con un grado de corrección editorial. También nos expresamos de modo subjetivo con emoticonos e interjecciones parecidas a las del cómic. ¡Qué parodia parecería un chat escrito con verbos impersonales, léxico solemne y registro distante!

10. *Enumera a los contrincantes*

¿Contra quién escribe el autor?, ¿qué personas se oponen a sus deseos?, ¿qué propósitos tienen?, ¿por qué? Haz una lista de las personas o de los grupos que no coincidan con el autor. Anota al lado de cada uno su propósito y sus intereses.

Nada es absolutamente unánime y nadie escribe sobre lo obvio. Nadie *defiende que el sol salga cada día;* nadie *está a fa-*

vor de abrigarse en invierno... Escribimos sobre la controversia, para disentir, para mostrar nuestro enfado. Al decir *yo legalizaría el suicidio asistido* o *vivir es un derecho y no una obligación* estoy argumentando a favor de la eutanasia activa, porque otras personas creen que «vivir es una obligación» o porque en la mayor parte del planeta no es legal ayudar a alguien a suicidarse.

Para leer críticamente no basta formular el propósito del autor. En el ejemplo: *convencer al lector que debe legalizarse este derecho de morir dignamente.* También hay que recuperar los puntos de vista alternativos: que muchos países occidentales debaten hoy esta cuestión, que muchas religiones están en contra, que los partidos políticos están divididos, que existen asociaciones a favor de una muerte digna, etc. Al reconocer a los contrincantes, comprendemos mejor el texto que estamos leyendo. Podemos valorar mejor el alcance de los objetivos que se propone. (Y *contrincantes* es sólo una metáfora de contendientes, alternativas u opositores.)

11. *Haz un listado de voces*

Relee el texto y haz una lista de las citas literales, indirectas o encubiertas. Identifica las palabras que se refieren a lo que dijeron otras personas, las palabras tomadas de otros textos, etc. ¿Recuerdas algún autor, citación o palabra importante que se haya silenciado?

Puesto que es imposible decir algo desde la nada, cualquier texto incluye voces diferentes a las del autor. Puesto que también es imposible incluir todas las voces, cualquier elección es interesada: reutilizamos las voces favorables, las que han hablado a nuestro favor, las que nos convienen, las que nos gustan. Las que hablan en contra, las que nos critican, las hacemos callar, las olvidamos.

Controlar las voces es uno de los mecanismos de dominación más habituales. Puesto que no se puede impedir que

alguien se exprese, se intenta que sus palabras no tengan repercusión. En un reportaje sobre una manifestación o un conflicto, ¿podemos acceder a las voces de las dos partes? ¿Podemos leer lo que dijo el manifestante y el policía?, ¿los miembros de los dos partidos?, ¿los jugadores de los dos equipos? ¿O sólo se nos ofrece un punto de vista? A veces leemos las declaraciones completas y literales de una parte, pero sólo algún fragmento breve y «elegido» de la otra o, algo todavía peor, el comentario de una tercera voz al respecto...

12. *Analiza las voces incorporadas*

Por *voces* me refiero a la cita o reproducción de lo que han dicho otras personas. Pueden ser fragmentos extensos, breves o incluso palabras sueltas. Pueden estar segregados del texto con punto y aparte, insertados en la prosa con comillas o cursiva o incluso camuflados sin ningún tipo de marca. Puede reproducirse para aprovechar el respaldo de alguien importante (cita de autoridad) o para enriquecer el discurso con reflexiones de otras personas –a las que reconocemos la deuda. Pero también pueden parodiarse o ridiculizarse para buscar el efecto contrario: la ironía y el sarcasmo (la crítica de la propia cita). La tabla de las páginas 130 y 131 muestra los procedimientos más habituales (Reyes 1993 y 1994).

Pero ¡cuidado! Las voces reutilizadas nunca dicen exactamente lo mismo. Podemos reproducir las palabras literales, pero no la intención, la ironía o las presuposiciones con que fueron dichas o escritas. Si el significado depende del contexto en el que se usa una palabra o expresión, al cambiar el contexto cambia también forzosamente el significado, incluso con las mismas palabras. Y podemos repetir unas mismas palabras tantas veces como queramos... ¡pero no es posible repetir su contexto!

Veámoslo: María invitó a Juan a cenar. Cuando iban al restaurante con el coche, se pinchó una rueda, que no pudie-

Procedimientos para incorporar voces en el discurso

Tipo	*Ejemplos*	*Características*
Estilo directo	*La abogada afirmó: «esta nueva norma no facilitará la tramitación de mi caso».*	Reproduce las palabras originales de modo fiel; es una reconstrucción literal.
Estilo indirecto	*La abogada afirmó que aquella nueva norma no facilitaría la tramitación de su caso.*	Modifica el original *(esta / aquella; facilitará / facilitaría, nuestro / su)* para adaptarlo al discurso actual; es una paráfrasis.
Mezcla de estilo directo e indirecto	*La abogada afirmó que «esta nueva norma» no facilitaría la tramitación de su caso.*	Reproduce literalmente algunos vocablos originales, manteniendo el estilo indirecto.
Estilo indirecto encubierto	*Encontré a la abogada ayer en aquel acto. La conferencia se alargó mucho, pero al final pude hablar con ella un momento. La nueva norma no facilita la tramitación del caso.*	Se omite el marco de la cita: *la abogada afirmó.* Lo citado queda camuflado dentro del discurso. Hablando, la última frase se diría con entonación especial.
Verbos y adverbios evidenciales	*Parece que la nueva norma no facilita la tramitación del caso. Por lo visto la nueva norma no...*	*Parece que* y *por lo visto* indican que el autor no se responsabiliza de lo que dice, que toma la opinión de otra persona (la abogada).

Procedimientos para incorporar voces en el discurso *(continuación)*

Tipo	*Ejemplos*	*Características*
Palabras especiales	*Pero dejaron entrar a la discoteca a todos los payos.* *Compró el terreno un wingka de Temuco.*	*Payo* es como los gitanos denominan a los que no son de su etnia. *Wingka* es como los mapuches se refieren a los otros, sobre todo a los chilenos no mapuches (originalmente significaba *ladrón* o *pillo*). Estos vocablos delatan el punto de vista gitano o mapuche de estos fragmentos.
Eco irónico	*¡Qué bueno! La nueva norma no facilita las cosas...*	Se reproducen las palabras para significar lo contrario del significado literal: *¡qué bueno! = ¡fatal!*

ron cambiar porque la de repuesto estaba desinflada. Sin batería en el teléfono, empezaron a caminar hasta un taller, cuando empezó a llover. Tuvieron que refugiarse en una cafetería de carretera, sin cenar, agotados y chorreando agua. Días después Juan escribió a María: *Qué noche tan inolvidable...* La hermana lo vio accidentalmente y lo chivó a la madre: *Creo que se gustan. Juan le escribió: «Qué noche tan inolvidable.»*

13. *Lee los nombres propios*

¿Cómo se denominan los protagonistas?, ¿qué lugares se mencionan?, ¿qué épocas históricas?

Bastantes nombres de persona delatan su origen, por la ortografía, la tradición o la referencia. Así, *Cassany* es un apellido catalán, porque contiene el dígrafo catalán *ny* (equivalente a la eñe española) y por las dos eses. *Joseba* y *Jon* son vascos; *José* y *Juan,* castellanos; *Josep* y *Joan,* catalanes; *Xosé* y *Xoán,* gallegos. *Begoña* tiene origen vasco *(beg oin a:* «lugar dominante del cerro»); *Cuauhtémoc* y *Xóchitl* (flor), náhuatl; *Lautaro,* mapuche, para poner sólo ejemplos cercanos al castellano. También hay apellidos de origen vasco, castellano, judío, árabe o maya, como Chan, May, Poot o Tec.

Los nombres de lugares geográficos y de épocas históricas también sitúan el texto. Si leemos *Mérida* –sin más aclaraciones– habrá que deducir si se refiere a la ciudad española, la mexicana o la venezolana. Así descubriremos el punto de vista del autor, puesto que tendemos a ser egocéntricos. Si yo me refiero a *Barcelona,* parece claro que me dirijo a lectores españoles, en primer lugar, puesto que presupongo que nadie entenderá que me refiero a la ciudad venezolana.

Ocurre igual con los nombres históricos o de otro tipo. Leemos *El proceso.* ¿Es la novela de Kafka o el golpe militar argentino de los años setenta del siglo pasado? Depende del contexto del autor, de su punto de vista. Todos tendemos a

ser egocéntricos y a tomar nuestro pequeño mundo como referencia para todo.

14. *Verifica la solidez y la fuerza del discurso*

Fíjate en los argumentos y los razonamientos: ¿de qué tipo son?, ¿son lógicos?, ¿apelan a los sentimientos, a las emociones? ¿Los datos estadísticos son claros y completos?, ¿los ejemplos son pertinentes? Pon una admiración en los márgenes del texto cuando halles algo «sólido». Pon una interrogante cuando halles algo «dudoso»; o cuando encuentres una falsedad o una mentira. Suma las admiraciones y las interrogantes. ¿Cuántas hay? ¿Qué hay más?

Cada género y cada ámbito tienen sus propios procedimientos para razonar y transmitir el conocimiento. Cada género y cada ámbito tienen propósitos diferentes. La ciencia se basa en los datos empíricos, el derecho en la citación de leyes y en la jurisprudencia, el arte en la belleza y la originalidad. Algunas personas apelan a la lógica, otras a las emociones. En cualquier caso, debemos tener conciencia del tipo de argumentos que se exponen y del rigor, la fuerza o la coherencia que muestran.

15. *Halla las palabras disfrazadas*

Fíjate ahora en la manera de utilizar el lenguaje. ¿Hay algún vocablo particular?, ¿alguna palabra adquiere un significado diferente al corriente?, ¿hay metáforas, comparaciones, sentidos figurados? ¿Hay ironía o humor?, ¿sarcasmo o parodia? Subraya todas las expresiones «disfrazadas» y haz una lista con sus dos significados: el corriente y el que adquiere en este discurso.

En el diccionario, las palabras son recipientes potenciales de significado. Son significados abstractos. En el discurso son piezas concretas de un engranaje que está en marcha. No siempre coincide el significado de una expresión, según el diccionario, con el que adquiere la palabra en un discurso

concreto, formulado en un momento y un lugar irrepetibles. Darse cuenta de los matices y los valores que toma cada palabra nos ayuda a comprender mejor: tomamos conciencia sobre cómo se usa el lenguaje y sobre qué pretende conseguir su autor.

16. *Analiza la jerarquía informativa*

¿Cuáles son los datos destacados y los que se presentan como detalles?, ¿los datos centrales y los marginales?, ¿los indiscutibles y los matizados? Comprueba a qué elementos otorga importancia el texto y a qué otros sitúa en lugares secundarios.

Existen varios procedimientos gramaticales, léxicos y discursivos para destacar un dato u ocultar otros, como muestran los ejemplos de la página siguiente.

En definitiva, los parámetros de género son las convenciones discursivas que utiliza el autor para comunicar sus intenciones y sus ideas. Al acogerse a ellas o al rechazarlas –y al proponer formas alternativas–, el autor dota a su discurso de significación. Comprender críticamente requiere tomar conciencia de estas elecciones.

Predecir interpretaciones

El significado no está en el texto, sino en la mente. Busquemos, pues, en las mentes de las personas que nos importan lo que significa cada texto. Este tercer grupo de técnicas fomenta el análisis de las interpretaciones que produce un discurso. Asume que cualquier texto genera interpretaciones variadas en cada persona y colectivo de una comunidad. No existe *una* interpretación buena, sino muchas y variadas interpretaciones individuales; la *verdad* es sólo una suma de interpretaciones.

Recursos lingüísticos para enfatizar o disimular

Tipo	*Ejemplos*	*Características*
Explicitar u ocultar el sujeto	*El gobierno adjudicó los contratos a la empresa X. El consejero se llevó dos millones. Juan y María discutieron y él le gritó a ella.*	*Se adjudicaron los contratos a la empresa X. Desaparecieron dos millones. Juan y María discutieron a gritos.*
Situar un dato en una posición principal o no principal	*El atleta es alérgico y toma antihistamínicos, lo que pudo haber causado el nivel tan alto de esta sustancia prohibida por el Consejo Superior de Deportes.* Oración principal.	*El Consejo Superior de Deportes prohibe esta sustancia, que fue detectada en niveles muy altos en la sangre del atleta, que justificó que tomaba antihistamínicos (porque es alérgico).* Detalle final en un paréntesis.
Categorizar un hecho con un vocablo u otro	*Juan violó a María* o *Juan sedujo a María. Marisa robaba dinero a su madre* o *Marisa consiguió la colaboración de su madre.* Los conceptos más comunes y concretos valoran un hecho y le atribuyen más o menos relevancia	*Juan y María hicieron el amor sin el consentimiento de ella. Marisa abría la cartera de su madre y se llevaba los billetes más chicos.* La descripción detallada de un hecho es más empírica e incluye menos valoraciones.
Modo verbal indicativo o subjuntivo	*La policía habría reprimido a los manifestantes, porque lanzaron cócteles molotov contra los políticos.* Lo seguro es que *lanzaron cócteles*, lo incierto, que se reprimió.	*La policía reprimió a los manifestantes porque habrían lanzado cócteles molotov contra los políticos.* A la inversa.

17. *Define tus propósitos*

¿Qué buscas en el texto?, ¿por qué lo lees?, ¿qué esperas encontrar en él? Antes de empezar a leer, formula en pocas palabras lo que quieres saber, tener o sentir. Al terminar la lectura, pregúntate: ¿lo he conseguido?, ¿cómo?, ¿por qué?

El propósito del lector dirige la lectura. Podemos leer de mil maneras diferentes un periódico, según busquemos conocer las últimas noticias de política internacional, saber qué piensa un periodista sobre una polémica, la farmacia de turno, el cine donde dan la película que queremos ver, etc. Por cada propósito diferente con que leamos un escrito, obtenemos una interpretación nueva. Tener claro qué buscas en un discurso permite leerlo con más eficacia y conseguir el propósito de modo más rápido.

18. *Analiza la sombra del lector*

¿A quién se dirige el texto?, ¿qué presupone que el lector sabe o no sabe?, ¿qué datos expone (por qué el autor ha decidido que el lector no sabe y deben explicarse)? ¿Qué perfil de destinatario se esboza? Haz una lista de todos los rasgos que se puedan deducir. ¿Por qué se dirige a este tipo de lector y no a otro?, ¿qué pretende el texto? Concluye estas oraciones: El autor pretende que el lector... El texto pretende que yo...

En la selva comunicativa, cada texto busca sus lectores. Para ello adopta un estilo, una forma y una selección de datos particulares. Es la sombra del lector. Al perfilar esta sombra, también podemos comprender mejor el texto y el autor. Aún más, si podemos darnos cuenta de la mirada con que nos enfoca el autor, llegaremos a comprender con más profundidad sus intenciones.

19. *Acuerdos y desacuerdos*

Relee el texto oración por oración y compara lo que se dice con lo que tú crees. Marca con un signo de sumar (+) los puntos en que estés de acuerdo. Marca con un signo de restar (–) los puntos en que discrepes. ¿Cuántos + y cuántos – has anotado? ¿Estás de acuerdo o no con el autor? Fíjate ahora en cada + o – y pon un círculo en los que consideres más importantes. ¿Por qué?

Es más difícil tener ideas propias que repetir las de los otros. Elaborar opiniones personales requiere tiempo. Aceptando o refutando cada parte del texto, podemos construir un punto de vista personal. Leer críticamente es también reaccionar ante los discursos de los otros.

20. *Imagina que eres...*

¿Qué personas te importan más?, ¿en casa, en el trabajo, en tu comunidad? ¿Cómo van a leer el texto?, ¿cómo lo interpretarán?, ¿en qué puntos estarían de acuerdo contigo y en cuáles no? Imagina que eres ellos, relee el texto con sus ojos e intenta imaginar lo que entenderían y las reacciones que tendrían.

Es importante darse cuenta de los efectos variados que causa un mismo discurso. Implica ser consciente de la pluralidad de interpretaciones que tiene. Sólo podremos llegar a comprender un texto si conocemos las interpretaciones más importantes que produce, si sabemos cómo lo entendieron las personas que nos importan en nuestro entorno. Si nos quedamos sólo con nuestra interpretación, nos quedamos sólo con una parte pequeña de la verdad, la más egocéntrica: ¡una porción del pastel!

Esta técnica permite reconocer también el significado plural que puede tener una palabra o un pasaje del discurso, leídos desde otras ópticas. Podemos darnos cuenta de los elementos ambiguos, oscuros o abiertos; podemos arriesgarnos a sugerir otras posibles interpretaciones.

21. *En resumen...*

¿Cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto?,

¿cuál es la impresión general, teniendo en cuenta todas sus varias posibles interpretaciones?, ¿qué efecto causa en su conjunto?

Conviene integrar las distintas interpretaciones posibles en un todo. Sólo así podremos esbozar una mirada de conjunto sobre los efectos que pueda tener un discurso en el conjunto de una comunidad. Con la suma de las diferentes aproximaciones, alcanzamos una mirada más cercana a lo que realmente ocurre.

22. *Medita tus reacciones*

Después de leerlo, ¿qué vas a hacer con el texto?, ¿replicarás o responderás?, ¿al autor o a otra persona?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿por qué? Valora cuál puede ser la reacción más apropiada según tus intereses.

Leer y escribir son una pareja de baile. Y el baile es una forma de conseguir cosas. Carece de sentido leer o escribir si no sirve para nada. Pensar en lo que podemos escribir después de leer nos ayuda a leer. Pero las técnicas para armar la respuesta ya se escapan de estas hojas...

En conjunto, estos tres apartados desmenuzan la práctica de la comprensión crítica en varias propuestas disfrazadas de juegos, preguntas o técnicas cognitivas. Permiten detectar las ideologías que subyacen a las líneas, descubrir sus tautologías e incoherencias o tomar conciencia del contexto en que se escribieron. Permiten darse cuenta de las opiniones presupuestas, rechazadas o ignoradas, del uso que se hace de las convenciones de género, de las voces que se realzan o esconden, etc. Pueden ser las armas de los ciudadanos en una comunidad democrática, plurilingüe, pluricultural, científica y electrónica.

Pero cuidado, ¡No aseguran el éxito! Ni son una guía o una receta que deba seguirse al pie de la letra. Sería imposible utilizarlas todas en una sola lectura. Mejor que cada uno elija las que le convienen en cada momento.

Leer en otras lenguas

7. LA LECTURA PLURILINGÜE

La abrumadora mayoría de las sociedades y de los países alrededor del mundo son multilingües y se espera de su ciudadanía educada que pueda desarrollarse en más de un idioma.

GRABE Y STOLLER, 2002: 2

GLOBALIZACIÓN LECTORA

Cada día es más corriente leer en varios idiomas. Ya no es algo elitista, culto o reservado a los privilegiados. Para gozar de una canción, para comprender una carta, para planificar un viaje, para buscar datos en Internet, leemos en inglés, francés, italiano o incluso en alemán, árabe u otros idiomas. Muchas circunstancias lo favorecen: la expansión de la telefonía, la televisión e Internet, la migración entre comunidades, el aprendizaje de idiomas extranjeros, la extensión de la escolarización. Todo ha incrementado exponencialmente la lectura plurilingüe. Es una auténtica *globalización lectora.*

También leemos muchas traducciones: novelas, ensayo, instrucciones de uso, manuales de estudio. Aquí no tenemos que descodificar el léxico y la sintaxis de un idioma extranjero, pero seguimos enfrentándonos a un discurso elaborado desde otra cultura, a una forma de razonar diferente, a una tradición histórica que desconocemos, a una nueva mirada del mundo. Las notas a pie de página de un buen traductor pueden avisarnos de algún hecho cultural relevante, pero es inverosímil que puedan informarnos de todas las diferencias culturales. No se pueden explicar en notas o comentarios to-

das las particularidades de una comunidad, de una tradición cultural secular, de una forma diferente de vivir, sentir y estar en el mundo. Recordemos: la mejor traducción es también una traición.

En definitiva, la prosa es sólo la parte visible del iceberg. Con nuestro conocimiento lingüístico o con una traducción, accedemos al trozo de hielo que vemos, que sobresale del agua, y que constituye sólo una parte pequeña del todo. Pero ¿qué ocurre con lo sumergido?, ¿con el inmenso bloque que no vemos? ¿Cómo podemos comprender lo que está construido desde otra cultura, que se basa en otra forma de pensamiento? En este capítulo y en el siguiente presentaré algunas reflexiones sobre este punto.

Lectura intra e intercultural

Denomino lectura *intracultural* a la que ocurre entre un autor y unos lectores que comparten una misma cultura. Puesto que pertenecen a una misma comunidad, tienen una historia, unos referentes, unas tradiciones y un marco geográfico e histórico comunes, que no es necesario aclarar. El autor sabe que su lector posee estos conocimientos y viceversa. Lo dicho se interpreta sin dificultad a partir de lo ya sabido.

Así, si me dirijo a españoles, puedo afirmar que *de pequeño leía el Capitán Trueno,* que *veraneaba en la Costa Brava* o que *me fascinaba la poesía trovadoresca.* Y si me dirijo a hispanohablantes, puedo escribir que *uno de mis narradores preferidos es Rulfo, que gocé como nunca en Canaima o que me fascina la pintura de la escuela cuzqueña.* No es necesario aclarar nada más para que unos y otros me entiendan.

En cambio, en la lectura *intercultural* el escritor y los lectores poseen culturas distintas. Provienen de diferentes comunidades humanas y no comparten los referentes culturales, el marco geográfico o histórico o los valores y las actitudes ante la vida y el mundo. El hecho de que uno haya aprendido a leer o escribir en el idioma de los otros, que todos usen una lengua franca o que un profesional haya traducido el texto –y que, por tanto, puedan entenderse, aparentemente–, no ahorra estas limitaciones. El autor ignora lo que sus lectores puedan conocer de su cultura. Los lectores tampoco saben con certeza lo que el autor de un texto presupone que ellos ya saben... Es mucho más complejo interpretar lo dicho y situarlo en el marco apropiado.

Pongamos que el penúltimo párrafo fuera a traducirse al japonés o al hindú. Para conseguir que mis lectores orientales alcanzaran un grado parecido de comprensión, debería aclarar que el *Capitán Trueno* era un cómic español de la posguerra, que *la Costa Brava* está en la provincia de Girona (España), o que los *trovadores* compusieron su poesía en los siglos XI al XIII en la Provenza. También, quién es *Juan Rulfo,* que el *Parque Nacional de Canaima* en Venezuela acoge al famoso Salto del Ángel o que se denomina *escuela cuzqueña* a la pintura religiosa de estilo barroco realizada en la ciudad peruana de Cuzco en los siglos XVII-XVIII.

Pero incluso así es improbable que estos lectores puedan captar las connotaciones que tienen para los españoles y los americanos los referentes culturales mencionados. Quien haya leído la lucha del Capitán Trueno contra los tiranos –en plena dictadura franquista–, el retrato poético del México rural en *Pedro Páramo,* de Rulfo, o la intensidad del amor cortés trovadoresco, comprende las frases anteriores con una profundidad inigualable. Quien conozca la Costa Brava o el Salto del Ángel –aunque sea a través de reportajes visuales– también tiene una visión diferente de estos hechos. Aunque se conozca el dato cultural, geográfico o histórico, un lector intracultural aporta al texto su experiencia personal, repleta de emociones y sensaciones vivas.

Ejemplos

No sólo presentan dificultad los datos geográficos, históricos o literarios, como podemos ver:

(1) Al levantarme, mi madre había preparado un desayuno espléndido.
(2) Subí al bus. El conductor no tenía cambio. Amablemente una anciana me dio 10 céntimos.
(3) Me fijé en una escultura. Entré en la tienda y un empleado me sirvió un refresco. Ofrecí 50 euros. Todos se rieron.

El ejemplo 1 muestra las diferentes interpretaciones que se puede dar a unas palabras, según la cultura desde la que leamos. ¿Qué es un *desayuno espléndido* en España, Guatemala, China o India?, ¿a qué tipo de comida se refiere? Por supuesto, en Barcelona, Managua, Pekín o Calcuta desayunamos de modo diferente, con platos, bebidas y protocolos particulares. Y ¿a qué hora *nos levantamos?*, ¿cómo *se prepara el desayuno?* Por supuesto que el pan, las tortillas de maíz o el arroz se preparan de distinta manera.

Quizá el lector occidental interprete el 2 sin dificultad: el protagonista quiere desplazarse en autobús público en una ciudad moderna, carece del importe exacto del billete y, por suerte –puesto que no es habitual–, otra pasajera le entrega la moneda que necesitaba. En cambio, resulta más complejo hallar la coherencia del 3: ¿un refresco cuesta 50 euros?, ¿qué tipo de tiendas venden esculturas y refrescos al mismo tiempo?, ¿y por qué se ríen?, etc.

No comprendemos el ejemplo 3 porque requiere un esquema de conocimiento propio de una cultura oriental, que quizá ignoramos. Estamos en Egipto o en la India: entramos en una tienda para turistas para regatear una escultura. Nos

sirven un refresco por cortesía de la casa, gratis. Nuestra oferta inicial (50 euros) es tan inaceptable para el vendedor que, como demostración de su inverosimilitud, se echa a reír.

Si no hemos podido comprender el 3 así, ¿qué ha pasado? Quizá nos ha parecido confuso o absurdo. Quizá pensamos que su autor no estaba muy cuerdo al escribirlo... O quizá se haya producido un malentendido. Hemos entendido que el empleado de la tienda es maleducado, puesto que se ríe. Que el protagonista está loco, puesto que pretende comprar en un colmado como si estuviera en una subasta. O que todo ocurre en un país carísimo, ya que un refresco cuesta 50 euros. En ningún caso podemos comprobar si nuestra interpretación es acertada, de modo que nos quedamos con estas impresiones.

Y así es como se producen los malentendidos: los desencuentros interculturales. Una simple confusión se convierte en disensiones o incluso en enfrentamientos.

Conocimiento previo

Analicemos ahora la función que desempeña el conocimiento previo. La cantidad de datos que se requieren para comprender los ejemplos 2 y 3 es equivalente. Según conozcamos más o menos datos, accedemos a cotas superiores de comprensión. En el 2 poseemos el esquema de conocimiento *Viajar en autobús* (equivalente al ejemplificado en las pp. 30-31), que incluye datos como que los transportes públicos son de pago, que se puede adquirir el billete en el autobús, que el chófer actúa de cobrador, que suele pedirse al usuario el importe exacto del billete, que puede darse el caso, si el usuario no tiene el importe exacto y el conductor no tiene cambio, que el primero tenga que bajarse del autobús, etc.

Todo ello es necesario para entender 2 y lo aporta el lector, puesto que el texto no lo menciona.

Del mismo modo, el 3 exige el esquema *Comprar en Oriente*, que incluye que en Oriente las tiendas para turistas acumulan todo tipo de objetos, que se agasaja al cliente con un té o un refresco, que se suele regatear, que el cliente puede «ofrecer» una cantidad por alguna pieza, que reírse es una forma de mostrar desacuerdo y simular sorpresa por una oferta menor, etc. También estos datos son imprescindibles para entender 3 y el lector debe aportarlos.

Si no conocemos bien una cultura y queremos leer sus escritos, corremos el riesgo de malinterpretarlos o de entenderlos sólo a un nivel superficial. Incluso cuando leemos una traducción puede suceder esto, como hemos visto. La traducción nos acerca las palabras del discurso, pero no puede recuperar todos los implícitos. Los traductores están familiarizados con este hecho: saben que hay que conocer bien una cultura o una disciplina para poder traducir sus discursos.

Por ejemplo, para poder traducir del inglés es útil conocer las reglas del críquet o del bridge, puesto que suelen hacerse metáforas con estos juegos en el discurso británico. A la inversa, para un traductor anglófono del castellano es útil saber algo de toros. ¿Cómo va a interpretar, si no, expresiones como *parece haber toreado en todas las plazas* (tiene mucha experiencia) o *es muy bueno en el toreo de salón* (no tiene experiencia real, puesto que nunca toreó en la plaza, con toros de verdad)?

Aprendizaje y procesamiento

Consideremos ahora dos cuestiones complementarias: ¿cómo se aprenden estos conocimientos culturales? Y ¿cómo se procesan? ¿Los utilizamos del mismo modo leyendo en lengua materna y en lengua extranjera?

Sin duda, cada uno aprende el conocimiento relacionado con su comunidad. Si vivimos en una gran ciudad, el esquema *Viajar en autobús* es común, como lo es el de *Comprar en Oriente* para los turistas que viajan allí. Lo difícil es acceder a esquemas culturales de otras comunidades. Al aprender un idioma, adquirimos el léxico, las reglas sintácticas y quizá algunas pautas conversacionales o algunas convenciones escritas. Pero... ¿cómo podemos acceder a la cultura de la comunidad que usa este idioma? No me refiero sólo a los autores de literatura, a los personajes históricos o a la geografía... También es relevante el día a día, los valores, los hábitos y las actitudes de los hablantes de dicho idioma. Sólo los podemos adquirir con la experiencia personal, con el contacto con nativos, viviendo en su comunidad.

Incluso si tenemos los conocimientos previos necesarios, no hay que presuponer que los utilizamos del mismo modo al leer en lengua materna o extranjera. Como sugiere Bernhardt (2003), resulta ingenuo suponer que la lectura en lengua materna y en extranjera son iguales. Al leer en lengua materna, hemos automatizado varios procesos lingüísticos (reconocimiento visual de la grafía, procesamiento sintáctico) que nos permiten concentrar la memoria de trabajo en la elaboración de inferencias y en la construcción del significado. Cuando leemos en un idioma extranjero, no tenemos tanta familiaridad con la sintaxis y el léxico y ocupamos parte de la memoria en estas tareas. La elaboración de inferencias dispone de menos recursos cognitivos.

La lectura también varía según la distancia cultural que haya entre nuestra cultura y la del discurso que leemos. No presenta grandes dificultades comprender una novela actual, traducida del francés o del italiano. Todos los europeos compartimos esquemas sobre *Viajar en autobús, Comprar en Occidente* o *Comer en un restaurante*. Los españoles podemos aprovechar nuestros esquemas de conocimiento para comprender discursos franceses o italianos.

En cambio, ¡qué difícil es comprender la poesía china! Tiene una sensibilidad, un estilo, unas formas de pensamiento tan alejadas de las nuestras... Y ¿cómo podemos comprender un cuento japonés que transcurre en un restaurante, si ignoramos el protocolo de la comida nipona? ¿Sabías que se sirven todos los platos al mismo tiempo? ¡No hay orden establecido para comerlos!, ¡ni separación entre cocina y comedor! (Algunos platos se cocinan en la mesa, como el sukiyaki, o se preparan ante el comensal en la barra, como el sushi.) Para comprender un cuento japonés el esquema occidental *Comer en un restaurante* es inoperante.

Variaciones hispanas

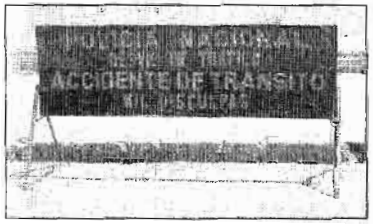
El conocimiento necesario para comprender discursos de otras comunidades es muy variado. Cada grupo humano tiene una historia particular e irrepetible y ha desarrollado sus propias prácticas comunicativas. Incluso dentro de un mismo idioma hablado en varios continentes, como el castellano, las diferencias culturales son relevantes. Comparemos estos carteles públicos (notemos que tres de ellos usan las mayúsculas y que dos prescinden de tildes):

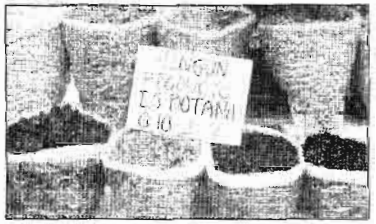
(4) Esta playa ha sido distinguida con la Bandera Azul.
Playa de Santander, España, 2001.

(5) SE PONCHAN LLANTAS GRATIS.
México DF, cartel en la puerta de un estacionamiento privado, 2004.

(6) NINGUN PRODUCTO ES BOTANA. OJO. «1^{oo} $c/_u$»
Mercado de Coyoacán, México DF, 2005.

(7) ACCIDENTE DE TRÁNSITO. MIL DISCULPAS.
Calle de Quito, Ecuador, 2004.





Para comprender el ejemplo 4 basta conocer el significado de *Bandera Azul* como playa de calidad. Desde 1987 la Fundación Europea de Educación Ambiental otorga el galardón de *Bandera Azul* a las playas y puertos que cumplan criterios preestablecidos de legalidad, sanidad, limpieza, seguridad e información; el cartel indica que la playa en cuestión superó esta evaluación. Incluso se marca este concepto como nombre propio, con mayúscula inicial, pero no todos los países utilizan esta convención.

El caso 5 es mucho más sutil. Hay que conocer los dialectalismos *ponchan* (por *pinchan)* y *llantas* (por *neumáticos).* Y la pasiva refleja *(se ponchan),* que es tan corriente en rótulos de negocios, como *se alquilan motos, se sirven paellas,* etc. Hay que darse cuenta del irónico *gratis,* que da la pista definitiva. Este literal «se rompen neumáticos sin coste» es una manera sarcástica de informar al automovilista de que no puede aparcar ante la puerta. (Cabe destacar que en ciudad de México muchos carteles prescinden de la señal de tráfico de prohibido aparcar e informan sólo con estas palabras.)

Resulta inimaginable encontrar esta retórica en otros países hispanos. En España lo más cercano sería la amenaza fría *Se avisa grúa,* y en otros lugares quizá un neutro *Prohibido aparcar.* Sólo la especial ironía mexicana tolera y aplaude un cartel público con este tono. Para evitar sorpresas, algunas guías turísticas explican al turista extranjero el significado de 5. En el apartado de alquiler de coches, ¡por supuesto!

La misma socarronería mexicana aparece en 6. El mexicanismo *botana* equivale a «aperitivo» o «piscolabis». Junto con la advertencia *ojo* y el símbolo $1^{oo}\,{}^{c}/_{u}$ (que cabe interpretar como «1 peso mexicano por cada unidad»), nos indica el significado del cartel manuscrito: no se pueden comer los frutos secos, bajo la amenaza de pagar el precio mencionado. En España y otros lugares, encontraríamos sólo un *Prohibido tocar* o *Prohibido comer.*

Para terminar, un cartel ecuatoriano como 7 parece raro en otros lugares. En España las *Mil disculpas* adquieren un matiz coloquial. Incluso pueden parecer una falta de respeto, en una situación delicada de atasco de tráfico o de accidente, con muchas personas afectadas y posibles víctimas.

En resumen, el conocimiento necesario para interpretar estos discursos no se refiere sólo a las formas de vida propias de la comunidad (1-3) o a los referentes socioculturales particulares (4). También abarca cuestiones más sutiles relacionadas con las prácticas de comunicación, como la ironía (5 y 6) o las formas de cortesía (7), que son específicas de cada comunidad.

Todavía más: ¿qué pasa cuando tenemos que leer en un segundo idioma?, ¿cuando ignoramos algunas palabras o tenemos dificultad para seguir la sintaxis? Aquí todos los ejemplos son castellanos y evitamos así buena parte de este problema. Pero ¿y si fueran en inglés, francés, italiano o alemán? La inmensa mayoría de los lectores plurilingües sólo alcanzamos un dominio limitado del idioma extranjero, inferior al que tenemos en nuestra lengua materna.

MULTILITERACIDAD

Miércoles a las 8 de la mañana. En mi despacho. Enciendo mi ordenador. En la bandeja de entrada aguardan unos treinta correos... ¡sin contar la basura electrónica! Detecto cinco idiomas: catalán, castellano, francés, inglés y alemán. Entre los remitentes hay colegas, muchos estudiantes, algún amigo, dos jefes y varios desconocidos. Deberé atender a los jefes e investigadores, coordinarme con los docentes, responder las dudas de los estudiantes, calmar alguna reacción emocional, satisfacer un requerimiento administrativo, aceptar o denegar cortésmente alguna propuesta, comprender la picardía de un amigo, otorgar valor al dato científico de una investigación...

Salto de un correo a otro, con el ratón y el teclado, abriendo y minimizando pantallas, buscando datos en el disco duro, recordando dónde los guardé, etc. Varios correos adjuntan documentos que abro al instante en varios formatos. Para responder a los estudiantes debo consultar la hoja de cálculo de las notas, los horarios de clase que están en la web de la facultad, un artículo de investigación fotocopiado, un examen manuscrito, etc. Aprovecho el submenú de corrección de Word para enmendar un ejercicio. Para fijar una cita con un colega consulto mi agenda electrónica, recupero un correo del año pasado, consulto su dirección en el directorio... Mientras tanto recibo un mensaje de un familiar en mi móvil, que respondo con un saludo... A las 8.50 me voy a clase... con parte del trabajo resuelto.

Esto es la *multilectura* o la *multiliteracidad.* La lectura plurilingüe hoy requiere usar *simultáneamente* varios idiomas, registros, géneros discursivos, contenidos, retóricas, etc. En pocos minutos saltamos de un tema laboral a otro profesional, de un estilo coloquial a otro formal, de un amigo íntimo a un desconocido, de un razonamiento técnico a una

broma irónica... Es como hacer *zapping* con el mando a distancia del televisor. Pero en vez de canales tenemos discursos en diferentes lenguas y retóricas, con diferentes contenidos e interlocutores.

También hay ocasiones para leer sin saltos en un solo idioma, sea una novela apasionante... o un informe espantoso. Pero para muchos hoy la práctica de la lectura es fragmentada, rápida, heterogénea, heterodoxa, imprevisible... como en la escena anterior. No creo que sea un caso raro. Muchas personas se comportan así: navegan por Internet, consultan webs plurilingües, mantienen contactos con gente de todas partes, atienden a sus obligaciones administrativas, siguen sus estudios. Es consecuencia de la globalización. Quizá sea una práctica más frecuente entre los jóvenes, porque están más familiarizados con Internet. Pero la multiliteracidad no es exclusivamente electrónica: también saltamos de un libro a una fotocopia, al periódico, a la correspondencia postal, a los apuntes manuscritos, etc.

En cualquier caso, esta multilectura impone otras exigencias. No basta con saber varios idiomas, conocer diferentes temas, distinguir las retóricas y los géneros discursivos de cada ocasión. Hay que poder usarlos con rapidez y habilidad, saltando de uno a otro en poco tiempo, de modo casi instantáneo. Es como si estuviéramos encendiendo y apagando las luces de una gran sala para ver lo que se esconde en cada rincón.

Supone un importante esfuerzo. En lo cognitivo, el multilector tiene que manejar una gran cantidad de recursos. Debe recuperar de su memoria los conocimientos lingüísticos y culturales que requiera cada texto, pero también ser capaz de desecharlos cuando salta a otro texto que exige otros datos. Puesto que nuestra memoria de trabajo es limitada, debe activar y desactivar con habilidad el conocimiento que requiera cada discurso. Esto implica mantener un notable

control metacognitivo sobre la multilectura: saber qué conocimientos exige cada texto, verificar si estamos usando el conocimiento apropiado en cada caso, comprobar si comprendemos de modo aceptable lo dicho, identificar los errores y rectificarlos, etc.

En lo lingüístico, se exigen conocimientos de varios idiomas, pero también de muchos registros y géneros discursivos para cada idioma. El componente informático plantea más retos: hay que abrir y cerrar ventanas de varios programas, navegar por la red, encontrar datos en un hipertexto, mover el ratón y manejar el teclado, sumergirse en el disco duro, etc. ¡Qué estrés!, ¿no?

8. RETÓRICAS

> *En sociedades diferentes la gente no sólo habla diferentes lenguas y dialectos sino que los usa de maneras radicalmente distintas. En algunas sociedades las conversaciones se encrespan con desacuerdos, se levantan las voces y las emociones se exteriorizan visiblemente. En otras, las personas evitan concienzudamente la disputa, hablan en tonos suaves y parejos y se cuidan de cualquier exhibición de su personalidad interior. En algunas partes del mundo está muy mal visto hablar cuando otra persona está hablando, mientras que en otras, esta conducta es esperable dentro de cualquier conversación.*
>
> CLIFF GODDARD Y ANNA WIERZBICKA, 1997

Veamos ahora algunos estudios de contraste entre las retóricas y los estilos escritos de diferentes comunidades.

LA RETÓRICA CONTRASTIVA

Dentro de las ciencias del lenguaje, algunas investigaciones comparan los discursos de diferentes idiomas y comunidades. Quizá la *retórica contrastiva* (Connor 1996 y 2001) sea la más relevante para lo que estamos estudiando aquí. Esta disciplina analiza las diferencias y las similitudes en el uso de la escritura en géneros discursivos equivalentes, escritos en varios idiomas y procedentes de diferentes comunidades. Por ejemplo, ¿cómo construyen el párrafo los autores

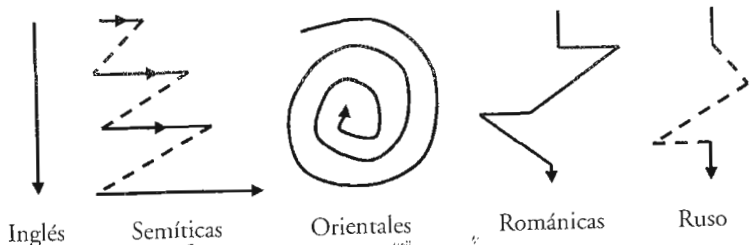
que tienen diferentes lenguas maternas?, ¿razonan o argumentan del mismo modo?, ¿cómo manifiestan sus opiniones?, ¿cómo se muestran en desacuerdo cortésmente con otras personas?, etc. Son investigaciones vinculadas con la enseñanza de segundas lenguas, que pretenden mejorar la formación del lector-escritor plurilingüe.

Según la retórica contrastiva, cada comunidad desarrolla unas prácticas comunicativas particulares, con rasgos propios. En cada lugar un mismo género discursivo adquiere especificidades con el paso del tiempo, por la conjunción de varios factores: la estructura del idioma, la organización social de la comunidad, los hechos históricos, la tradición escrita particular, etc. Así, en muchos países hispanos la dictadura y la ausencia de libertad de expresión consolidaron una prosa pública (administrativa, judicial) oscurantista y barroca, con oraciones complejas, léxico arcaico y técnico, totalmente alejada del habla cotidiana; su influencia es tan grande que muchos ciudadanos la toman como «natural» o incluso «recomendable»: creen «normal» no poder entender las leyes o los contratos que afectan a sus vidas. En cambio, en Europa y en los países anglófonos, con la democracia y el desarrollo de los derechos de la ciudadanía, se propugna como referente el lenguaje llano, con una prosa simple, transparente, de frases cortas y léxico básico.

La retórica contrastiva pretende describir estas variaciones. Tiene tanto interés en las estructuras discursivas o en las convenciones pragmáticas (propósito del texto, rol de autor y lector) como en los rasgos gramaticales y léxicos. Se pregunta: ¿qué función tiene un género discursivo en la comunidad?, ¿qué imagen presenta el autor y cómo representa al lector?, ¿cuáles son los procedimientos de cortesía usados?, ¿con qué criterios se selecciona y organiza el contenido?, ¿la manera de argumentar es la misma en cada idioma?, etc.

Las convenciones retóricas aprendidas en lengua materna influyen en la escritura en otros idiomas. Nuestra retórica materna, aprendida al leer y escribir en nuestra comunidad, se proyecta de varias formas en los escritos que producimos en otros idiomas. Esto es lo que demostró uno de los artículos más famosos sobre la disciplina, conocido como el «artículo de los garabatos» (Kaplan 1966, matizado más tarde en 1987).

Profesor universitario de inglés, Kaplan se dio cuenta de que sus estudiantes extranjeros escribían de modo distinto a los norteamericanos. Para explorar la influencia que tienen la lengua y la cultura maternas analizó en 1966 la organización del párrafo que presentaban los ensayos en inglés como segunda lengua de sus estudiantes universitarios, agrupados según su procedencia:



Según el estudio, los autores anglófonos siguen una estructura lineal, al plantear de modo directo su tesis o idea relevante, seguida de los argumentos o del desarrollo específico, tal como muestra la línea vertical. En cambio, los estudiantes de origen semítico utilizan una organización basada en cláusulas coordinadas, con muchos paralelismos y comparaciones, reflejado con el zigzag. Los orientales prefieren una aproximación indirecta al tema, llegando al punto central sólo al final, después de dar «algunas vueltas», como en la es-

piral. Los nativos rusos o de lenguas románicas incluyen digresiones y comentarios apartados del tema central del párrafo, como las líneas quebradas. Por supuesto, estos garabatos simplifican los hallazgos de Kaplan, aunque permiten captar las diferencias retóricas de modo impactante.

No sorprende que el estudio fuera criticado duramente por etnocéntrico, incompleto, impreciso, políticamente incorrecto... Pero ¡qué interesante! Es etnocéntrico porque toma al inglés como punto de referencia para el resto de idiomas. Lo que se parece al inglés es correcto, adecuado, recto; y lo que se aleja, extraño, inapropiado... Es incompleto porque sólo analiza escritos en inglés como segunda lengua y prescinde de los discursos en la lengua materna. Es impreciso porque pone en un mismo grupo a idiomas y culturas tan diferentes como el árabe y el hebreo, en las lenguas semíticas, o el chino, el japonés, el coreano y el tai en las orientales.

También es incorrecto –o muy discutible– porque presupone que la transferencia al inglés de patrones retóricos de la lengua materna es negativa o incorrecta. Da a entender que, al leer o escribir en un segundo idioma, debemos renunciar a nuestra identidad materna... para adoptar el estilo, las formas y las imágenes de la nueva cultura. ¿Es así? ¿Debemos borrar nuestros rastros retóricos y acogernos a la nueva lengua y cultura, sin más? No sé, no sé... En cualquier caso, críticas aparte, este estudio inició la investigación sobre la retórica contrastiva con notable éxito.

MÁS INVESTIGACIONES

Investigaciones posteriores han confirmado algunas de aquellas ideas. Varios estudios comparativos entre el árabe y el inglés (Connor 1996: 34-37) muestran que el primero prefiere las estructuras coordinadas donde el segundo elegiría la subordinación, que las comparaciones y los paralelismos entre cláusulas son también corrientes en árabe, o que la prosa en esta lengua tiende a usar la repetición léxica como mecanismo de correferencia o como recurso argumentativo en textos periodísticos *(el perro rompió la cadena; el perro se escapó)*. Parece que estos rasgos son consecuencia de la influencia del árabe clásico –y en concreto del Corán– sobre la prosa árabe actual.

Respecto a las lenguas orientales, Hinds (1987: 150-152) hace una distinción tipológica entre idiomas que *otorgan responsabilidad al autor* (inglés y otras lenguas occidentales) e idiomas que la otorgan *al lector* (japonés, coreano y chino antiguo). En los primeros, el autor explicita el significado del texto, de modo que no haya ambigüedad o diversidad de interpretaciones: la tesis emerge con rotundidad y los argumentos se desgranan paso a paso; un discurso que no siga estas convenciones se considera incoherente o desacertado. El lector de estas lenguas espera unos ensayos dirigidos y explícitos, con escaso margen de interpretación personal.

En cambio, en el segundo grupo de idiomas, el responsable último de comprender el significado es el lector. El escrito suele ser más «abierto» o menos explícito, con formulaciones menos directas. Se apela al conocimiento del lector, a su experiencia. Así, la prosa japonesa, por ejemplo, incluye marcadores discursivos que indican al lector que lo dicho debe interpretarse de modo global con datos previos no mencionados, que el lector debe aportar. El lector espera un escrito más sugerente que denotativo, menos conducido. Este hecho parece corroborar en parte la «aproximación indirecta» y la falta de explicitud que halló Kaplan en los escritos en inglés de autoría oriental. El escritor acostumbrado a la retórica centrada en el lector, produce escritos más abiertos, menos contundentes, que dejan premeditadamente hilos descosidos para que el lector los ate.

Cultura y literacidad

Pero el discurso escrito no sólo se elabora de acuerdo con la retórica de cada idioma: también refleja la cultura de la comunidad correspondiente, como muestra este ejemplo:

(1) En una clase para principiantes de español como lengua extranjera, un estudiante chino escribió una pequeña carta para reservar una habitación en un hotel: «Muy Señor mío, / Escribo para reservar una habitación en su hotel: y una cama y un armario y una mesilla de noche...» ¿Tenía este estudiante problemas con su competencia lingüística? Sin duda, ninguno. [...] Carecía del concepto español *reservar una habitación*, que para él sólo evocaba una habitación vacía, y quiso asegurarse de que iba a dormir cómodamente en una habitación con todo lo necesario.

LOURDES MIQUEL, 2004

Nuestra mirada sobre el mundo, lo que sabemos y lo que ignoramos, el modo como categorizamos y ordenamos la realidad, nuestras formas de vida, nuestros valores y actitudes, todo... emerge en la prosa. Todo se proyecta en el discurso.

La retórica del castellano

Hay pocos estudios sobre el español. Se centran sobre todo en el ámbito académico y científico y utilizan al inglés como referente. No siempre especifican qué dialectos se comparan, lo cual sería relevante porque obviamente existen variaciones entre el inglés y el castellano, europeo y americano. Tampoco coinciden siempre en sus resultados, como resumo aquí:

- *Oraciones más largas y complejas.* Varios estudios concluyen que la prosa académica castellana usa oraciones más largas y sofisticadas que la inglesa (Grabe y Kaplan 1996: 194). El contraste entre escritos de mexicanos, ecuatorianos y norteamericanos, en la universidad y el instituto, apunta resultados parecidos (Connor 1996: 52-53). Los hispanos elaboran una prosa más ornamentada, con oraciones más largas, con más pronombres y con preferencia de yuxtaposición o asociación libre de cláusulas *(loose coordination)*. En concreto, los escritos mexicanos usan periodos más largos, con más oraciones ilativas o de continuación *(run-on sentences)* y más sinónimos y conjunciones aditivas y causales. En cambio, los ensayos norteamericanos prefieren las frases simples y usan menos sinónimos.
  Los estudios sobre traducción entre inglés y castellano coinciden con esta perspectiva (López Guix y Minett 1997: 70-75). En la prosa inglesa abunda la oración simple y la yuxtaposición, de manera que la conexión entre proposiciones se infiere; se prefieren formas subordinantes sintéticas, como el gerundio o el participio; se tiende a usar poca puntuación. En cambio, en español abunda la subordinación, con conectores explícitos y verbos en forma personal; se tiende a usar más signos de puntuación. Así, al traducir del inglés al castellano es habitual transformar varias oraciones simples en una más extensa con subordinación, y, a la inversa, al hacerlo del castellano al inglés se suelen cortar las frases complejas en oraciones más simples. En resumen, el castellano tendería al análisis donde el inglés buscaría la concisión.
- *Estructuras textuales.* Trujillo Sáez (2003) contrasta exposiciones y narraciones de universitarios españoles y norteamericanos sin encontrar variaciones relevantes en el uso de marcadores discursivos o en las estructuras textuales. Las diferencias entre los textos no parecen responder a la dis-

tinta procedencia cultural de los sujetos, sino más bien a su capacidad individual de redacción. Este autor ha divulgado los planteamientos de la retórica contrastiva en español, además de hacer más investigaciones que sí han encontrado diferencias en textos argumentativos-expositivos-narrativos (véase 2002 y la web: http://www.ugr.es/~ftsaez/Welcome.htm).

- *Párrafos.* Distintas investigaciones muestran que hay una tendencia a acortar el párrafo en los escritos en español que no tiene equivalencia en inglés. Parece que en español los autores y los lectores acostumbramos a utilizar la estrategia de poner una única idea en cada párrafo, mientras que en inglés habría una retórica más discursiva, que matizaría cada idea y que exigiría una prosa más extensa.
- *Artículos científicos.* Los artículos científicos en castellano e inglés utilizan de manera diferente la cita y los ejemplos (Vázquez ed. 2001: 13-14):
  - En castellano abundan las citas de autoridad para justificar afirmaciones y demostrar la erudición del autor, mientras que en inglés se prioriza la concisión y se usan sólo las imprescindibles.
  - En castellano escasea el desacuerdo o la citación negativa, lo que sugiere que se prefiere cortésmente no citar algo antes que criticarlo –cosa que no ocurriría en inglés (más adelante regresaré sobre este punto).
  - En castellano hay más citas o referencias despersonalizadas, que plantean dudas de interpretación a los lectores no hispanos, acostumbrados a que se aclare quién es el responsable de idea.
  - Los ejemplos no tienen en castellano una función tan central como en inglés, donde actúan como motor del texto.

Estos datos muestran diferencias en la prosa y la selección de datos, pero también en la misma concepción del conocimiento, del discurso y de su construcción. Los artículos científicos en inglés conciben la tarea de investigar de modo más empírico, mientras que los españoles recurren más a la tradición.

Por otra parte, los escritores bilingües explican muy bien algunas de las particularidades que presentan las prosas española e inglesa. Todos conocemos la norma hispana –no escrita, pero conocida y respetada– por la que es feo o malo repetir una misma palabra en pocas líneas. Para evitarlo usamos sinónimos y paráfrasis (así, acabo de escribir *para evitarlo* en vez de *para no repetir*...), aunque esto pueda crear confusiones: el lector no sabe si el sinónimo se refiere al objeto ya citado u a otro diferente... Esto no ocurre en inglés, que tolera un cierto grado de repetición.

Los traductores de discursos científicos pelean con otra dificultad. En inglés es habitual usar metáforas y comparaciones para explicar las teorías *(el agujero negro del espacio, la doble hélice ADN en forma de cable de teléfono*, etc.) mientras que en castellano resulta algo extraño. Parece un recurso coloquial y falto de rigurosidad, porque esperamos que la ciencia se exprese con fórmulas y tecnicismos. Luego, ¿cómo deben traducirse estas metáforas?, ¿cómo se puede conseguir que tengan el mismo prestigio y valor que en inglés?

Este último ejemplo muestra la relación estrecha que presentan forma, contenido y pensamiento. Los recursos expresivos (la metáfora) están interrelacionados con la construcción del conocimiento (explicar algo nuevo comparándolo con algo conocido) y con la concepción social de dicho conocimiento (la ciencia como algo cercano o, al contrario, algo lejano y formal). Los recursos verbales no son «neutros» o «azarosos», sino una opción expresiva intencionada, elegida para observar el mundo, pensarlo y elaborarlo.

Historia

La retórica de una comunidad no es estática ni homogénea. Cada época y cada disciplina epistemológica poseen sus recursos expresivos. Algunas investigaciones diacrónicas muestran la evolución que ha seguido un determinado género discursivo. Fijémonos en la manera de discrepar en los artículos científicos:

(2) Permítanos el Sr. Ponte que, hoy por hoy, apoyados en el estado actual de nuestros conocimientos, no participemos de su autorizada opinión. [1885]

(3) Terminantemente y sin vacilación alguna, no podemos estar de acuerdo con los resultados del maestro y eminente práctico Sr. Ribas Pujol. [1880]

(4) Así, nuestros resultados no confirman la opinión de que la aparición de la neuropatía diabética no se relaciona exclusivamente con la edad del paciente, sino también con la duración de la enfermedad. [1994].

Ejemplos de Salager-Meyer y Alcaraz Ariza 2001; Salager-Meyer, Alcaraz Ariza y Zambrano 2003.

A finales del siglo XIX (en los ejemplos 2 y 3) el autor discrepa explícitamente: cita a los autores de las investigaciones con las que hay desacuerdo *(Sr. Ponte* o *Sr. Ribas Pujol),* formula de modo tajante la oposición *(terminantemente y sin vacilación alguna)* e incluye algunos halagos *(autorizada, maestro y eminente)* que actúan como contrapeso. En cambio, a finales del siglo XX (en el 4) se usa un estilo más despersonalizado: se discrepa de un dato o un resultado pero no de la persona que firma la investigación; se evita la cita explícita del autor y se eliminan los halagos o las expresiones que muestran la opinión. Todo ello sugiere que se ha producido un cambio en los procedimientos de citación, desde la cita

más subjetiva y comprometida de antaño hasta una fórmula actual, más neutra e internacional.

Otras disciplinas muestran otros cambios. En los últimos treinta años ha evolucionado bastante la correspondencia comercial, los documentos administrativos, los manuales de estudio, los informes empresariales, etc. La administración española está sustituyendo el estilo barroco y confuso heredado del franquismo con una prosa más directa, neutra y clara, acorde con la organización democrática. Las oraciones largas, despersonalizadas, cargadas de subordinadas, gerundios y nominalizaciones, están desapareciendo en los documentos públicos, que prefieren las oraciones cortas, con sujetos concretos y un estilo más verbal. En definitiva, la retórica evoluciona con el tiempo del mismo modo que cambia la comunidad a la que sirve.

Disciplinas

Por otra parte, la retórica también varía dentro de un mismo idioma, entre los discursos de cada país, disciplina o ámbito cultural. Como comenté, los procedimientos expresivos usados en una sentencia judicial (citas de leyes, argumentación judicial, formulación de la decisión) no tienen nada que ver con los del artículo científico (bibliografía, estadísticas, discusión de resultados) o de un informe de auditoría económica (objetivos del mismo, fuente de datos, conclusiones y recomendaciones). Es obvio que el mismo hecho internacional se comunica con estilos periodísticos diferentes en el argentino *Clarín,* el español *El País* o el mexicano *Reforma,* más allá de la variedad dialectal. Así, en una carta formal mexicana se saluda con el tradicional *Presente* que resulta extraño para los españoles, que usamos la forma *presente* para otras funciones.

En resumen, cada disciplina epistemológica y cada comunidad política tienen su estilo retórico, que es reconocido por sus miembros. Este estilo cambia al ritmo que evoluciona la comunidad, por lo que resulta difícil caracterizarlo. De modo que debemos relativizar la descripción del castellano que he presentado más arriba: se trata sólo de algunas particularidades de los textos académicos de finales del siglo XX...

Epílogo

Cada día es más habitual y necesario acceder a los discursos de diferentes lenguas y culturas, pero no es nada fácil. Incluso las mejores traducciones no pueden recuperar el conocimiento implícito que esconde cada texto. Si no conocemos la cultura con la que se elabora un discurso, quizá sólo podamos aspirar a comprender sus ideas básicas. Tendremos que acostumbrarnos a comprender sólo parcialmente, a aceptar que se nos escapen detalles, a quedarnos en la epidermis y a sospechar lo que se esconde debajo a partir de las formas que palpamos.

Esto será siempre mejor que nada: mejor que no poder acceder a nada. Debemos ser más humildes al valorar nuestra capacidad para comprender discursos de otras lenguas, y más tolerantes al juzgar la capacidad que muestran otros para comprender nuestros textos.

La retórica contrastiva muestra que cada idioma, cada cultura y cada país y disciplina tienen sus propias formas de razonamiento y expresión. La ironía, la argumentación o la cortesía varían en cada lugar, lengua y campo del saber. Todos sufrimos una suerte de adherencia a la retórica personal, procedente de la lengua y cultura nativas. ¡Qué difícil es aprender a ver las cosas desde otros puntos de vista! ¡Y qué necesario!

La plurilectura nos aboca también hacia una suerte de *literacidad mestiza*. Los discursos procedentes de diferentes culturas y lenguas conviven en un mismo espacio: la bandeja de entrada, un foro en Internet, la mesa de mi despacho. En pocos minutos usamos idiomas, géneros y conocimientos muy variados, originarios de lugares lejanos y con siglos de historia a sus espaldas.

Leer en la pantalla

9. LA LITERACIDAD ELECTRÓNICA

Y uno de los efectos secundarios de la tecnología electrónica es que convierte en inútiles esos contenedores. Los libros, los CD, las tiras de películas, lo que sea, ya no necesitarán existir para exponer ideas. Así que mientras creíamos haber estado en el negocio del vino, de repente nos damos cuenta de que estábamos en el del embotellado.

JOHN PERRY BARLOW, citado por
Geoffrey Nunberg, en Nunberg ed., 1996: 107

PRESENTACIÓN

El azar ha querido que seamos testigos de una revolución comunicativa trascendental: la expansión de la comunicación electrónica. Aunque el primer ordenador personal se comercializara hace sólo veinticinco años, que los primeros correos electrónicos no militares sean de 1970 o que Internet naciera para el común de los mortales en 1995, hoy ya somos muchos los que dedicamos varias horas al día a leer y escribir en una pantalla. Nos guste o no, la literacidad está migrando hacia los formatos *electrónicos*, a un ritmo rápido e irreversible. La comunicación electrónica –con ordenador, pantalla e Internet– está sustituyendo a la escritura con papel y lápiz –con libros, cartas y correo postal.

En Internet, elegimos hoteles y vuelos, consultamos los síntomas de una enfermedad, nos informamos con las portadas de prensa, atendemos nuestro correo, participamos en los foros de nuestro ámbito, chateamos con amigos. ¿Quién sale de casa para trasladarse a una biblioteca, hacer cola y

conseguir un libro prestado, cuando con pocos clics puedes conseguir casi lo mismo en la red?

¿Usas Internet?, ¿lo usas como mínimo una vez al mes? Si es así, formas parte de los 835 millones de internautas que había en febrero de 2005, según varias estimaciones. Si ya lo usabas en septiembre de 2002, entonces también eras uno de los 605,6 que había entonces. Y si todavía no lo usas, quizá quieras sumarte a los 1.000 millones que se esperan para 2006 o de los 2.000 que se esperan para 2010, según Castells (2001). ¿Te vas a quedar fuera de estas estadísticas? ¿Crees que se puede participar plenamente en el mundo actual sin Internet? ¿Y en el futuro?

Los servidores conectados a la red también crecen sin parar. Se incrementa el porcentaje de personas que disponen de correo electrónico, que adquieren productos en cibertiendas o que ocupan buena parte de su tiempo libre en Internet. Algunos ámbitos sociales como la investigación científica, la educación superior, el ocio o el periodismo están sufriendo aceleradas transformaciones. Algunos estudios descubren que preferimos el correo electrónico a la conversación telefónica o incluso al encuentro cara a cara para resolver determinadas tareas profesionales. ¿No es cierto que a veces escribes un e-mail incluso cuando tienes el móvil de la persona a quien te diriges?, ¿o cuando sabes que la verás en pocas horas?

Internet también despierta críticas y recelos. La literacidad electrónica incrementa la desigualdad social: ensancha la distancia entre ricos y pobres, entre los que acceden a la información y los que no pueden obtenerla. No olvidemos que hoy, al lado de estos mil millones de internautas, hay otros millones de seres que ni pueden leer papeles o libros ni disponen de electricidad, agua corriente o alimentos.

Internet marginaliza a los escritores analógicos, reduce la diversidad lingüística, favorece las lenguas francas como el

inglés y las que usan el alfabeto romano. Aunque supuestamente permita que cualquiera sea receptor y productor de conocimiento, en la práctica una inmensa mayoría consumimos los contenidos que produce una pequeña minoría, concentrada en un continente, un idioma y una cultura. Es una nueva forma de colonización cultural, reprochan algunas voces. Pero nada de esto consigue parar su crecimiento y su expansión mundial.

Con Internet, leer adquiere nuevas prácticas y estrategias: el horizonte cuadrado de la hoja blanca se convierte en una imagen policromada y versátil en la pantalla, la simple redacción manuscrita se sofistica y automatiza con los programas informáticos, el lector local y restringido del papel se multiplica y diversifica en la red. La *literacidad* está ampliando sus usos e incluso está modificando su naturaleza. En este capítulo y en los tres siguientes voy a analizar estas nuevas formas de escritura, poniendo el énfasis en las particularidades que presenta la lectura electrónica.

Migración e impacto

El impacto de esta nueva literacidad es cotidiano y enorme. Algunos la han comparado con la invención de la imprenta o la expansión de la radio y la televisión. Entramos en contacto con personas que de otro modo nunca habríamos conocido; con apodos inventados y fotografías retocadas, construimos identidades electrónicas adaptadas a cada situación; buscamos información en línea en vez de recurrir a una enciclopedia. Surgen nuevas prácticas comunicativas, con nuevos géneros (correo electrónico, conversación o chat, página o sitio), estructuras (hipertexto, intertextualidad), registros (tecleado, coloquial) y formas lingüísticas. A partir de estas prácticas, también evolucionan los procesos cognitivos

implicados en la lectura y la escritura. Se aventuran cambios significativos en la cultura y las formas de pensamiento de las sociedades.

Existen programas que permiten *hablarle* al ordenador: que le dan instrucciones como *Ábrete, Ciérrate, Envía este correo*... O que, después de un breve entrenamiento, consiguen que la máquina entienda nuestra voz y transforme automáticamente el habla en prosa. Pero todavía son imperfectos, producen muchos errores y no han tenido éxito –de modo que se han retirado de las tiendas de informática. La mayoría seguimos comunicándonos con el ordenador a través del teclado, del ratón y de la pantalla. Así, la escritura electrónica no es sólo fuente de información, sino también una herramienta para interactuar con la máquina y dar instrucciones. La escritura adquiere todavía más relevancia.

También es cierto que esta migración hacia lo electrónico no ha concluido. Bolter (1991) recuerda que los impresores del siglo XV tenían que editar libros idénticos a los incunables y manuscritos medievales, previos a la invención de la imprenta, porque los lectores estaban acostumbrados a leer y escribir de aquel modo y no aceptaban las revolucionarias novedades que aportaba este invento. Fueron necesarias varias generaciones para aprovechar las posibilidades técnicas de la imprenta: para mejorar la calidad del texto y para incrementar la cantidad de su producción. Algo parecido está ocurriendo hoy con los ordenadores. Todos –o casi todos– hemos sustituido la máquina de escribir o el bolígrafo por el teclado, pero muchos todavía tenemos adherencia al papel: nos resistimos a leer en la pantalla, por cansancio, falta de confianza, falta de costumbre... Así, imprimimos los correos electrónicos, las webs, los chats, porque tenemos la sensación de leerlo mejor.

O sea: usamos el ordenador como una máquina de escribir o un lápiz. Es más cómodo y eficaz. Pero seguimos *pensando* en

papel. Concebimos la literacidad de modo analógico. En Internet, carece de sentido imprimir, escribir en negro sobre blanco, utilizar DIN A4 u holandesa o escribir prosa lineal. ¿Por qué no usamos diferentes colores?, ¿por qué no insertamos fotos?, ¿o archivos de audio y vídeo? ¿Por qué no organizamos el discurso de modo hipertextual?, ¿por qué no colgamos en Internet nuestros textos y enviamos su dirección electrónica a nuestros amigos para que los busquen allí?

Todavía estamos lejos de las potencialidades que ofrece Internet. La fulgurante aceptación del procesador de textos no concluye el proceso de migración hacia la literacidad electrónica. Es mucho más fácil crear una tecnología que cambiar los hábitos de las personas que tenemos que usarla.

INVESTIGACIONES

La comunidad lingüística y educativa se ha interesado por este fenómeno. En la primera, el Análisis del discurso de la comunicación mediatizada por ordenador (ADMO) es una de las corrientes más recientes. Analiza el uso lingüístico que ha favorecido el ordenador. Aunque trabaje junto con la antropología, la psicología o los estudios culturales, el ADMO utiliza los modelos teóricos del análisis del discurso (análisis de la conversación, pragmática, teoría de la enunciación, lingüística del texto). Entre otros, destacan Herring (2001), Yus (2001) o el manual divulgativo del famoso lingüista David Crystal (2001).

Utiliza metodologías cuantitativas y cualitativas para analizar los discursos electrónicos, tanto si se han producido en contextos naturales como experimentales. También incorpora métodos etnográficos como la entrevista, la encuesta o la observación. Pretende describir los nuevos géneros electrónicos sociotécnicos (el correo electrónico, el chat, los foros);

analizar los efectos que la tecnología provoca en el lenguaje y las elecciones discursivas que hacemos los internautas. Por ejemplo, intenta descubrir si con Internet nos comunicamos de modo más coloquial o no, cómo se lee un hipertexto o qué procesos cognitivos seguimos al escribir con ordenador.

Por otra parte, Internet constituye una excelente *ventana* para observar algunos fenómenos que se esconden en la comunicación presencial (como el acoso sexual o la discriminación por raza) o que es complicado captar (como la construcción de identidades o la creación del argot). Por ejemplo, para analizar cómo una persona seduce a otra conversando en una cafetería o en una discoteca: el lingüista que los observa acaba intimidándolos, como también lo haría una videograbadora u otro artilugio visible. ¿Cómo podemos conseguir discursos auténticos de esta situación sin «contaminarlos» con la presencia de alguien o algo extraño? Internet es la respuesta. En la red en un santiamén podemos capturar todo tipo de conversaciones electrónicas de este tipo, reales y anónimas.

En el ámbito educativo, la investigación se centra en explorar el impacto que causan estas nuevas prácticas de escritura en la enseñanza: los cambios metodológicos que provocan en los currículums y los materiales didácticos, las posibilidades del aprendizaje electrónico (el *e-learning),* las propuestas didácticas que se difunden en la red, etc. También es cierto que todavía son escasos los estudios empíricos y que abunda la literatura ensayística o especulativa. Destaca la voz sugerente de Emilia Ferreiro (1999 y 2001) en el ámbito hispano y, dentro del abrumador ámbito anglófono, Hawisher y Selfe (1998), Leu (1992) o Warschauer (1999).

Pero el carácter interdisciplinario de estos estudios dificulta a menudo la adscripción de un autor o una publicación a cada disciplina. Es el caso de muchos boletines electrónicos (como *The Journal of Electronic Publishing, Journal of Computer-Mediated Communication, Kairos, Reading on line)* y de

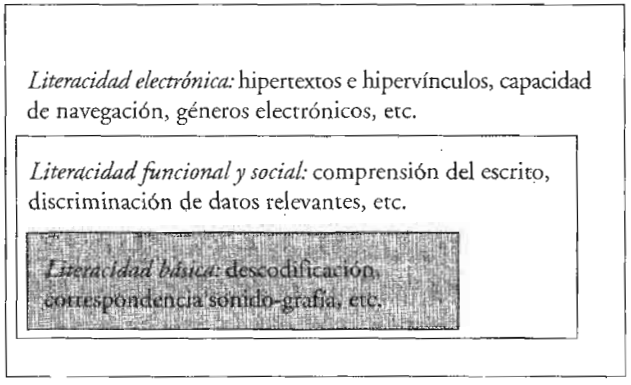
las asociaciones de investigación *(a(o).i.r, Observatorio para la cibersociedad),* que incluyen interesantes aproximaciones interdisciplinarias a la literacidad electrónica.

DENOMINACIONES

La novedad de este campo se manifiesta primero en la denominación. Se habla de *nuevas literacidades* (en plural, para destacar su diversidad), *literacidad digital* o *electrónica* (en inglés a menudo abreviado: *e-literacies), literacidad en línea* (para destacar su vinculación con Internet), *literacidad informática* o *computacional, literacidad de pantalla (screen literacy).* También proliferan abusivamente metáforas como *literacidad de los medios de comunicación (media literacy), literacidad televisiva* o *musical,* o términos más específicos como *lectura y escritura electrónicas* o *hiperlectura* e *hiperalfabetización,* para referirse al componente *hipertextual* de la literacidad electrónica. Algunos autores usan perífrasis como *literacidad en el siglo XXI, en la tardía era de la imprenta* o *en la era electrónica.* La falta de una denominación unánime es significativa de la novedad del concepto.

Al margen de esta variación terminológica, los autores se refieren con matices al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes (técnicos, lingüísticos, cognitivos, sociales), que se requieren para comunicarse con la tecnología electrónica. Se trata así de un componente, de un plano nuevo que se suma a la literacidad que conocíamos hasta ahora, como muestra el esquema de la página siguiente. No es una sustitución, por supuesto. La lectura en papel no desaparece, pero se acomoda a un mundo nuevo, con otro competidor.

Planos de literacidad


Literacidad electrónica: hipertextos e hipervínculos, capacidad de navegación, géneros electrónicos, etc.
Literacidad funcional y social: comprensión del escrito, discriminación de datos relevantes, etc.
Literacidad básica: descodificación, correspondencia sonido-grafía, etc.

Multimodalidad

Quizá lo más relevante de la literacidad electrónica es que favorece la integración de otros sistemas de representación del conocimiento en un único formato. El discurso ya no sólo se compone de letras: también tiene fotos, vídeo, audio, reproducción virtual, etc. El texto adquiere la condición de *multimedia* o *multimodal*. El ejemplo más típico es una web (de un hotel, por ejemplo) que incluya todos estos elementos: una lista escrita de servicios, fotos de las habitaciones, un breve vídeo de los salones, un mensaje de bienvenida del director, música ambiental, etc. Así, se considera que la literacidad electrónica requiere:

- *Habilidades de computación* para manejar la máquina y los programas. Saber mover el ratón o accionar el teclado es importante: ¡qué rápido que se escribe con los diez dedos!, ¡y qué lento que va el que sólo sabe usar dos...!
- *Habilidades de navegación* para hacer búsquedas con motores, recuperar información y evaluarla.

- *Habilidades verbales* para manejar el lenguaje natural escrito u oral de cada género textual.
- *Habilidades visuales* y *auditivas* para usar archivos de imagen y sonido.

Además, también deben considerarse las *normas básicas de seguridad* y las *cuestiones éticas*. Respecto a las primeras, todos hemos sufrido infecciones víricas o accidentes (cortes de luz, olvidos) que han echado a perder el trabajo de horas o días... Es necesario aprender a protegerse de los virus, los gusanos y los troyanos, a hacer copias de seguridad y a convivir con los riesgos del sistema.

Respecto a la ética, hay que conocer: la política de privacidad de los usuarios, las cibermaneras, los derechos y deberes de los internautas, etc. Por ejemplo, algunos estudiantes que tienen escasa conciencia de los conceptos de cita o plagio pueden realizar sus trabajos buscando, copiando e insertando textos completos que encuentran en la red, sin citar su procedencia, puesto que –supuestamente, creen– Internet es un océano amorfo y anónimo de datos... Al margen de la infracción que esto supone, también se sorprenden de que su docente los descubra fácilmente, buscando también en la red con cualquier navegador los fragmentos literales que han copiado.

Destrezas

Shetzer y Warschauer (2000) sugieren que la literacidad electrónica incluye también la habilidad para encontrar, organizar y usar información, que ellos y otros autores denominan *literacidad informativa* (véanse pp. 221 y ss.). Ellos identifican tres grandes componentes en esta nueva literacidad:

- *Comunicación.* Destrezas para interactuar con las máquinas, que presentan un sistema alternativo de reglas y protocolos interactivos: se usan géneros nuevos, con formas de cortesía particulares, con estructuras discursivas, registros o fraseología diferentes a los tradicionales.
- *Construcción.* Corresponde a la denominación tradicional de «escritura» con tres matices relevantes: se pasa de la prosa *lineal* al *hipertexto*, del *lenguaje verbal* al *objeto multimedia* y del *autor* a la *coconstrucción* de textos o *coautoría.*
- *Investigación.* Corresponde a la navegación por la red. Hay que saber buscar y leer sitios, desplazarse a través de su compleja estructura, orientarse en el entramado de enlaces o saber evaluar críticamente la validez, fiabilidad y utilidad de los datos.

Más adelante comentaré con detalle estos puntos. Por ahora, cabe considerar que la interacción entre la escritura y los otros códigos genera sistemas más complejos de comunicación. Krees (1998: 55) critica tanto las concepciones anacrónicas que reducen la función de la imagen a una simple ilustración de lo escrito como las más modernas y simplistas que, bajo el término *visualización (visualisation),* sugieren que la comunicación visual es una «traducción» de datos previamente escritos. Al contrario, para Krees el lenguaje verbal y el visual desarrollan funciones diferentes y ofrecen distintas ventajas, de modo que pueden complementarse e incluso multiplicar su capacidad expresiva cuando se refuerzan mutuamente.

Este autor también considera que la escritura está perdiendo algo de su protagonismo como soporte primordial del conocimiento, tras centenares de años. La llegada de estas nuevas formas multimedia está produciendo sistemas más complejos de representación de la información –como por ejemplo el capítulo 15, cuyo hilo argumental se sustenta en

gráficos y esquemas. De esta opinión es también Bolter (1996), pero en el mismo volumen Eco (1996) recuerda que «la característica principal de un ordenador es que alberga y muestra más letras que imágenes».

MULTIPLICACIÓN

La expansión de Internet contribuye a desarrollar otras particularidades de la lectura contemporánea, como la literacidad crítica, el plurilingüismo o la divulgación científica.

En primer lugar, el océano de datos que incluye la red resulta inabarcable e inútil si no podemos distinguir las perlas de la basura. La estructura interconectada y abierta de Internet rompe cualquier tipo de censura o control y facilita la difusión de los puntos de vista de cada uno. Hoy tenemos más acceso a las ideas de todos, de manera que la criticidad todavía es más necesaria, como veremos.

En segundo lugar, Internet facilita el acceso a discursos elaborados con otros idiomas y desde otras culturas. Al buscar datos sobre salud, cine o turismo hallamos webs escritas en inglés, alemán, japonés, francés, ruso, etc. Con el correo electrónico y los foros entramos en contacto con colegas de otros continentes. Así leemos y escribimos con nuestro limitado inglés, con el francés oxidado de la escuela o con nuestro italiano de película. Leemos lo que nos escriben británicos, argentinos y filipinos con nuestra gran ignorancia sobre las culturas respectivas, sobre las retóricas particulares de estas comunidades. No son raros, entonces, los malentendidos y los desencuentros interculturales. Como vimos antes, más allá del significado de las palabras, resulta más complejo comprender los implícitos, el humor o las connotaciones.

En tercer lugar, la red facilita el acceso a los discursos y al conocimiento de las disciplinas especializadas. Internet incre-

menta la interacción entre los científicos y la ciudadanía, de modo que hoy es más fluida y rápida. Consultamos en la web de una empresa farmacológica los datos de un medicamento, buscamos información de una enfermedad nueva que nos han diagnosticado, leemos las novedades sobre investigación, etc. Aquí también resulta dificultoso comprender el razonamiento de cada disciplina epistemológica, si no se es especialista.

En resumen, Internet multiplica las necesidades de leer con mirada crítica, de saber leer en varias lenguas y sobre varias disciplinas. A través de la red accedemos a muchos más discursos, más diversos, más remotos y más descontextualizados. Es imprescindible valorar la fiabilidad de una fuente, la coherencia interna de una web o identificar la ideología y el punto de vista de un foro.

¿DESAPARICIÓN?

¿Internet hará desaparecer el lápiz y el papel? ¿Y los libros? ¡No lo creo! Seguiremos tomando notas, firmando tarjetas y contratos, entregando talones, dedicando libros, subrayando lo importante de cada página, marcando películas o farmacias en el periódico... También seguiremos leyendo libros, guías turísticas, catálogos de productos, programas de mano, órdenes del día en reuniones, trípticos publicitarios, revistas, periódicos. ¿Alguien prefiere leer en la cama... con un ordenador?, ¿en la bañera?, ¿tumbado en la playa?, ¿visitando Machu Picchu con un ordenador de bolsillo? Siempre quedarán prácticas de lectura como las de antes: seguiremos presionando con los dedos y un lápiz encima de una hoja impoluta de papel de barba, buscando una caligrafía personal y bella o esbozando unas líneas íntimas...

Si la fotografía no acabó con la pintura, si el cine no mató al teatro, si la televisión tampoco pudo con el cine, si

el vídeo no fulminó al cine... ¿por qué Internet tendría que acabar con el libro? De ningún modo. Esta esquemática retórica de la sustitución no refleja cómo usamos realmente los medios. «Cuando todo es posible, no se renuncia a nada», sugiere Nunberg (1996: 23) para mostrar que incluso con ordenadores, seguimos prefiriendo leer determinados libros y tomar notas a mano. Por ejemplo, la masificación de Internet precisamente revaloriza algunas prácticas ancestrales de escritura. Qué bonito es recibir un *te quiero* por correo electrónico, desde el otro lado del mundo... Pero no puede compararse con una tarjeta manuscrita que aparece por sorpresa en nuestro buzón de metal... con trazos caligráficos del ser querido. ¡Qué íntimo!, ¡qué personal y privado!

Pero la escritura más habitual e importante ya es electrónica, ¡como mínimo para muchos! Y ésta debería ser la base de la educación. Hace un par de años en Internet se anunciaba el primer centro educativo totalmente electrónico: una escuela sin papel *(paper-free college)*. Según el anuncio, estudiantes y docentes asistían a clase con portátil para consultar la biblioteca virtual, accedían a los materiales de la intranet, colgaban sus ejercicios en la misma, etc. ¿Existe alguna empresa o institución modernas que todavía use máquinas de escribir, archivos en papel o impresos manuales?

Los niños de hoy serán adultos en el 2020. ¿Qué futuro tiene para ellos aprender a escribir hoy *sólo* con lápiz y papel? El niño que está sentado en clase el martes por la mañana, componiendo una redacción con lápiz..., ¿qué motivación tiene para escribir así?, ¿qué sensación debe tener?, ¿qué debe pensar, si en su casa tiene banda ancha, si cuando levanta la mirada ve por la ventana al empleado de la empresa de enfrente de la escuela, sentado ante una maravillosa pantalla plana, con verificador ortográfico, corrector de estilo y programa de traducción asistida?

Para los niños de hoy, adultos del mañana, leer y escribir ya debería ser manejar webs, elaborar hipertextos, correos electrónicos, conversar a través de chat o utilizar programas de verificación ortográfica y traducción asistida, además de tomar notas con papel y lápiz y leer libros de tapa dura.

10. ELECTRÓNICO CONTRA ANALÓGICO

> *Internet es una de las cosas más remarcables que ha hecho el ser humano. En términos de impacto social, está a la altura de la imprenta, el ferrocarril, el telégrafo, el automóvil, la electricidad o la televisión. Algunos lo igualan a la imprenta y a la televisión, las dos tecnologías previas que más transformaron el entorno comunicativo. Pero todavía es más poderoso porque Internet se aprovecha del potencial intelectual que la imprenta ha dado a la humanidad sin sufrir la limitación de la televisión de ser sólo un canal de uno hacia muchos.*
>
> JOHN NAUGHTON, 1999: 21-22

En este capítulo describo los rasgos más destacados de la literacidad electrónica, en los planos lingüísticos de la pragmática, el discurso, el procesamiento y los recursos gramaticales y léxicos.

RASGOS PRAGMÁTICOS

La novedad más evidente son los géneros discursivos nuevos: el chat, la web, el fórum. Pero quizá la transformación más trascendente se encuentra en la organización de las comunicaciones: en los interlocutores y sus roles, los propósitos y el contacto intercultural. La literacidad electrónica altera sustancialmente las prácticas comunicativas:

- *Comunidades virtuales.* Internet favorece el desarrollo de nuevas agrupaciones humanas. Rompe los límites impuestos por la organización político-administrativa (ciudad, provincia, nación o estado) o por el idioma. Veamos algunos ejemplos:
  1. ¡Qué injusticia se ha cometido en el barrio! Hay que hacerlo público y luchar. ¿Cómo? Antes de la llegada de Internet podíamos publicar una carta en el periódico, colgar pancartas en los balcones, acudir a un foro abierto de expresión (como el famoso *speaker's corner* londinense) o manifestarnos por la calle. Y poco más. Hoy Internet nos ofrece la posibilidad de acceder –supuestamente– a millones de personas con una sencilla web que colguemos en la red, con poco dinero y tiempo.
  2. Tuve la suerte de encontrar a un donante apropiado y vivo con un hígado donado. Tomo ciclosporina cada día para que mi cuerpo no rechace el órgano y tengo muchas ganas de hablar de ello con gente que me comprenda. Mi familia me ha apoyado y me quiere, claro, pero detecto signos de angustia y mareo cada vez que saco el tema y detallo mis sensaciones... ¡Cómo me gustaría conocer a gente que esté igual! Pero en mi pueblo estoy solo y sólo veo al médico de vez en cuando. Pues Internet puede ser la solución. Hay asociaciones virtuales de personas trasplantadas, que actúan como apoyo. Ofrecen fórums de intercambio, chats semanales, noticias periódicas, álbumes de fotos. Hay gente de todas partes, con todo tipo de experiencias. Me conecto con ellos los miércoles por la noche para chatear, reírnos, conocernos... Quizá podamos incluso quedar algún día en algún lugar cercano...
  3. Crío y colecciono fásmidos, esos fascinantes insectos que se mimetizan con el entorno vegetal, como los insectos hoja o los insectos palo. Vi un reportaje en televisión que me impresionó y decidí montar un terrario en casa. ¡Qué complicado! Al principio no sabía nada y se me morían todos... ¡Había tan poca información! Pero descubrí una web francesa con más de 300 aficionados y ahí lo he aprendido todo: que comen zarzas, cómo se reproducen, en qué entorno viven, etc. Es fantástico. Mis amigos y los vecinos hacen cola en casa, para conocer cada ejemplar que nace.

Y así ocurre con una lesbiana que busque compañeras o un joven que pretenda armar una banda racista. En la red se establecen contactos, se desarrollan relaciones interpersonales y, con el paso del tiempo, se crean pequeñas culturas locales o particulares. Personas de cualquier parte del planeta que de otro modo nunca se habrían conocido llegan a conformar una *comunidad discursiva* nueva, que modifica el mapa comunicativo previo. El dinamismo de la red determina la rapidez con que estas comunidades nacen, crecen y evolucionan o mueren. Son las *cibercomunidades* (Mayans i Planells 2002).

Una cibercomunidad utiliza varias formas de comunicación: webs, listas de distribución, foros y chats privados; elabora álbumes de fotos y vídeos, bitácoras virtuales o blogs. Este intenso intercambio genera argot. Un estudio que realicé sobre el discurso hispano de las personas afectadas por el virus de inmunodeficiencia humana (o VIH) muestra que esta comunidad comparte usos lingüísticos originales, como:

- *serodiscordante* para referirse al seronegativo que es pareja de un seropositivo –el otro es visto desde el punto de referencia del positivo;
- *bicho* o *vixxo* para referirse al VIH o al sida;
- adaptaciones de términos técnicos como *toxo* o *lipo*, por toxoplasmosis o lipodistrofia;

- metáforas como *ser del club* por *ser portador del virus* o *dispensación de los «caramelos»* por *tratamiento médico.*

Estas expresiones contribuyen a elaborar una determinada *mirada* sobre la realidad, que es propia de esta comunidad. La enfermedad, el virus o los tratamientos adquieren denominaciones especiales, que sólo conocen los miembros de la comunidad. Integrarse en ella consiste así en aprender este lenguaje.

- *Identidades, roles y pluriculturalidad.* Internet es privado, ubicuo y –supuestamente– universal. Ello provoca varios fenómenos relacionados con la identidad, los roles y la cultura de los internautas:

  a) Cada usuario construye su identidad electrónica, conscientemente o no. Es su *yo* virtual, la *cara* o la máscara para presentarse. Si en la vida somos lo que decimos, pero también cómo nos movemos, vestimos, comportamos, en la red s*omos sólo lo que decimos.* En un chat, somos el apodo o *nick* que adoptamos, el perfil descriptivo que elegimos, lo que escribimos en cada intervención. En un correo electrónico, somos una dirección, el título del correo, un membrete automático, un saludo, la despedida y el tono en el mensaje. En una web, somos la imagen que ofrece, pero también lo que se desprende: las opiniones, los puntos de vista o los estereotipos reproducidos. La posibilidad de controlar esta información posibilita que los usuarios creemos identidades a la carta.

  b) La red es mundial y abierta. Acoge a millones de internautas de diferentes razas, ideologías, culturas y religiones. Se producen infinidad de contactos interculturales entre interlocutores de comunidades distantes y mutuamente desconocidas. Se derrumba la tradicional monoculturalidad de la comunidad político-idiomática y surgen lentamente nuevas prácticas de interculturalidad o globalización: las cuestiones más locales o pertenecientes a las culturas menos conocidas pierden peso con relación a los fenómenos de masa y a las manifestaciones colonizadoras de las culturas más poderosas.

  c) Es tan joven Internet y muchos de sus internautas son también tan novatos, que no existen rutinas, roles o normas que permitan evitar los malentendidos y las confusiones que provoca el contacto intercultural. No es sólo que cada cultura pida, se disculpe, se enfade o ría de modo diferente; es que Internet posee reglas de comunicación propias. Dos ejemplos:

  - Internet permite escribir personalmente a quien quieras –que esté conectado a la red, claro. Tienes derecho a enviar un correo electrónico al actor, al escritor, al deportista o al político que desees. Es fácil: puedes conseguir la dirección en su web o con un buscador. Pero el destinatario no está obligado a responderte por cortesía. Internet no es la calle, donde somos perfectos maleducados si no atendemos a la pregunta de un transeúnte.
  - Entramos en las webs y las intranets por la puerta de entrada, por el vínculo de *Inicio* o dando nuestro nombre y contraseña. Pero a menudo salimos sin prestar atención: cerrando el navegador o incluso el ordenador. Olvidamos que existe también un vínculo de *Salida* y que si no lo usamos dejamos la sesión abierta, con la puerta abierta, por donde se puede colar cualquier pirata... Sería como dejar la puerta de nuestra casa abierta, al salir, o como cruzar un semáforo en rojo.

Por supuesto, existen unas cibermaneras o una *netiquette* (de *net* o red con *etiquette* o etiqueta). Son normas sociales de comportamiento que poco a poco se van consolidando y difundiendo, aunque todavía distan de ser aceptadas y respetadas por todos.

La suma de estos factores plantea retos importantes a la denominada *cortesía pragmática* o a los recursos lingüísticos empleados para la educación en la red. En el cara a cara, sabemos hablar y escribir sin parecer groseros. En la red resulta más difícil conseguirlo, puesto que desconocemos las reglas específicas de comportamiento. Es más difícil no meter la pata, incluso sin darse cuenta.

- *Objeto cognitivo.* Muchos lectores están acostumbrados al componente físico de la literacidad tradicional. Durante años leímos libros que tocábamos y páginas que pasábamos, escribimos con bolígrafo sobre papeles rugosos, con textura e incluso olor. Ahora nos enfrentamos a textos lumínicos, planos, fríos, que sólo «viven» dentro de la pantalla, que no podemos «tocar» ni oler, y a los que sólo accedemos indirectamente, a través de terminales. ¡Nunca tienes la sensación de estar palpando tu escrito!

  No podemos ver «al completo» el texto electrónico, como ojeamos un libro o un informe, contamos sus páginas y calculamos el tiempo necesario para leerlo. ¿Se puede ojear una web o un blog? Sólo tenemos delante una pantalla plana que esconde el resto del documento, que no sabemos qué extensión, forma u orientación adoptará.

  También han cambiado las instituciones encargadas de producir, difundir y almacenar estos nuevos discursos. El despacho del editor donde te sentabas a conversar, el ruido ambiental de las linotipias y de las máquinas de imprimir, los paquetes de libros, la maqueta de la portada...

Todo ha cambiado. Ahora nos relacionamos con empresas electrónicas, que sólo tienen webs y direcciones, como las librerías virtuales o las revistas y los periódicos en línea.

Incluso la producción de libros convencionales en papel ha migrado en buena parte hacia el mundo electrónico. Para preparar mi último libro, sólo tuve que responder a correos, atender llamadas y revisar las pruebas que me llegaron en PDF. El director de la colección está en Chicago, la editorial en Madrid, yo en Barcelona y el libro en la calle. Quién sabe si algún día pisaré el despacho del editor o si conoceré las oficinas de la editorial...

Esto confiere a la literacidad un carácter más intangible, etéreo, que tiene consecuencias para los procesos de leer y escribir. La primitiva idea de que el significado se aloja en el papel se diluye todavía más; se incrementa también la incertidumbre de la comunicación. Hasta que autores y lectores no se habitúen a lo electrónico, se mantendrá un cierto grado de desconfianza. Lo demuestra esta anécdota. En una entidad financiera, cuando la comunicación de normas administrativas pasó del papel a la pantalla, se recogieron muchas consultas como ésta: *¿es cierto que debe cumplirse la norma X? La redacción es clara, pero ¿no hay ningún error informático?*

Rasgos discursivos

Los cambios más importantes surgen del aprovechamiento del *enlace electrónico* o *vínculo* entre textos, que constituye un auténtico punto caliente del sistema. Los *enlaces internos*, entre unidades de un mismo texto, construyen la estructura hipertextual; los *enlaces externos* entre documentos diferentes desarrollan la *intertextualidad explícita*, con un nuevo sistema de citación. También es relevante el desvane-

cimiento de la tradicional oposición entre habla y prosa o la distinción entre géneros *sincrónicos* y *asincrónicos.*

- *Hipertextualidad.* En parte, la escritura en papel ya liberó al lector de algunas de las limitaciones del habla. En la conversación, estamos obligados a hablar y escuchar en el momento de la emisión: ni podemos escuchar antes o después, ni escuchar dos veces lo dicho, ni escuchar por fragmentos clasificados..., salvo que se grabe, claro. Con la prosa, en cambio, saltamos adelante y atrás en el discurso, releemos y reescribimos lo que nos interesa, nos saltamos lo que no nos convenga... Somos más autónomos respecto del momento de emisión del texto. La novela experimental ha ofrecido algunos precursores ilustres de la hipertextualidad, como la impresionante *Rayuela* de Julio Cortázar o las novelitas interactivas para adolescentes.

  La literacidad electrónica va más allá. Toma al hipertexto como estructura básica del discurso: numerosos fragmentos escritos, breves, monotemáticos y autónomos, se conectan entre sí con *enlaces* a modo de red o entramado. El resultado es una sugerente telaraña discursiva o una densa red de carreteras, por la que movernos a nuestro antojo. Ted Nelson, uno de los padres del hipertexto, la caracterizó como «aquella estructura que no se puede imprimir».

  El hipertexto posibilita varios itinerarios de lectura, que avanzan saltando de una unidad a otra a través de los vínculos. Leemos lo que elegimos nosotros, en el orden en que queramos y cuantas veces deseemos, saltándonos lo que no nos interesa. La web es el ejemplo prototípico de hipertexto, si bien cada día son más frecuentes las revistas electrónicas con hiperartículos o las presentaciones orales apoyadas en documentos hipertextuales.
- *Intertextualidad.* Con esta palabra nos referimos de modo general a las relaciones que mantienen dos discursos entre

sí, sea una cita literal o indirecta, una referencia bibliográfica o una parodia. Los textos impresos y los electrónicos no usan los mismos procedimientos de intertextualidad:

1. En el impreso, la cita es *retroactiva* porque remite a documentos publicados en el pasado o, como máximo, *en prensa.* En cambio, un enlace electrónico es *proactivo* ya que conduce al internauta a un sitio actual, del presente –o incluso del futuro, puesto que la web se va actualizando.
2. La referencia impresa es *lenta* y costosa, ya que requiere consultar documentos en bibliotecas presenciales: hay que ir a la biblioteca, encontrar el libro y pedirlo en préstamo. La referencia electrónica es *inmediata:* un doble clic y ya está –si el vínculo funciona, claro...
3. En el impreso, la bibliografía enfatiza la *autoría:* de cada documento da en primer lugar el nombre del autor, que sirve también para ordenar todas las referencias alfabéticamente –y facilitar su consulta al lector. En cambio, el texto electrónico se centra en el *contenido* del documento citado y en su posible interés para el *lector:* el sistema de vínculo azul, subrayado o iluminado, basado en un icono o en alguna palabra clave que oriente sobre el tema, parece más transparente y eficaz.
4. La cita o la reproducción de otros discursos es más fácil en el texto electrónico que en el impreso. En la red, una web que quiera citar a otra puede establecer un vínculo directo con ella, conectando el punto que quiera de su web con un punto cualquiera de la web «citada». El lector accederá a ella con un doble clic. Los recursos informáticos también facilitan la reproducción automática de cualquier discurso con los menús de recortar y pegar.

En resumen, se trata de distintas formas de intertextualidad. El autor/lector electrónico navega por la red saltando de un documento a otro sin darse cuenta –y sin importarle–; se desvanecen así las nociones de *unidad textual*, contextualización *espacio-temporal* o *autoría* e incluso de *originalidad*. Por ejemplo, una web puede variar a menudo de apariencia, incluso sin que sus propietarios lo deseen: los patrocinadores pueden actualizar los banners publicitarios; los internautas pueden añadir texto en el foro; el contenido puede presentarse en varios formatos, a elección del lector, etc.

En definitiva, emerge a la superficie la consabida polifonía e intertextualidad bajtiniana, que permanecía escondida en el documento impreso –en el que supuestamente todo lo que no son citas es original del autor. En la literacidad electrónica somos más conscientes de la naturaleza *social* del discurso y de la simple función de *coautoría* que ejercemos todos en la construcción del entramado discursivo de una comunidad.

En conjunto, la estructura hiper e intertextual convierte al escrito electrónico en un objeto comunicativo más *abierto* (porque admite actualizaciones continuadas), *versátil* (permite diversidad de itinerarios de lectura), *interconectado* (relacionado con el resto de la red) y *significativo* (multiplica sus posibilidades interpretativas). Tanto es así que Burbules (1998) lo califica como *inclusivo* porque incluye un número ilimitado de enlaces a otros textos, puede tener extensión infinita y es accesible inmediatamente. Al contrario, el texto impreso sería selectivo y *exclusivo*, porque limita la cantidad de letras por página y publicación y exige tiempo, esfuerzo y dinero para conseguir las referencias bibliográficas.

- *Enlace electrónico* (vínculo, llamada o *link)*. Es la piedra angular del discurso hiper e intertextual. La nota a pie de página o al final del texto puede considerarse su precursor, aunque con menos funciones. Burbules (1998) critica la noción ingenua de enlace como conexión neutra o pasiva y sugiere que se trata de un mecanismo activo, creador de significado:

1. Puesto que el significado se construye a partir del conocimiento previo, los enlaces a través de los que llegamos a un determinado texto influyen en la comprensión. Veámoslo: si hemos llegado al texto B desde el texto C con el enlace Z, leeremos y comprenderemos B de modo diferente a si hubiéramos llegado con el enlace W desde el texto D. Lo que leemos en cada momento está influido por la lectura inmediatamente previa, por los datos que hemos activado en la memoria y por las expectativas que nos ha creado. Cada enlace crea un itinerario de lectura particular e irrepetible, porque contextualiza cada fragmento con los textos vinculados, sean los que leemos previamente o a continuación.
2. Así como un conector discursivo genera presuposiciones, el enlace también puede crear significado no explícito. En el día a día, al afirmar *soy catalán* pero *no puntual* mi lector entiende –sin que lo dijera– que todos los catalanes son supuestamente puntuales; el conector *pero* en este contexto genera esta presuposición. En apariencia, un enlace electrónico puede producir efectos parecidos: aporta información pragmática que el autor/lector usa para elaborar significado.
3. Los vínculos también muestran la orientación argumentativa del hipertexto, porque guían al lector para leer el material en un determinado orden. ¿Por qué hay unos vínculos internos y no otros?, ¿por qué el autor ha vinculado su web con unos lugares externos y no con otros?, ¿por qué estructuró un discurso de la forma como lo hizo, con estos componentes y vínculos?; ¿qué cantidad de vínculos se ofrecen y a través de qué procedimientos?

Seguro que los vínculos electrónicos y su uso en la web serán objeto de más investigación en el futuro.

- *Géneros electrónicos.* Internet acoge prácticas comunicativas muy variadas, sea por el propósito comunicativo, los interlocutores, la estructura o el lenguaje. Tanta variedad dificulta su estudio y por este motivo distinguimos varios *géneros* electrónicos.

  Una primera clasificación separa los géneros *sincrónicos* de los *asincrónicos.* En los primeros, hay interacción en tiempo real, como en el *chat* o en los juegos de rol (o *MUD).* En los segundos, no: autor y lectores escriben y leen en momentos diferentes, como con el *correo electrónico,* la *lista de distribución,* el *foro* o la *web.* También existen géneros más específicos o subgéneros, como la *mensajería instantánea* (con *MSN* u otros programas), el *chat con cámara de vídeo,* las videoconferencias o los diarios y bitácoras virtuales *(o weblogs* o *blogs).* Estos últimos combinan particularidades de los géneros anteriores para conseguir propósitos más concretos.

  La importancia de cada género varía sensiblemente. Según Castells (2001: 138), el correo electrónico representa el 85% de la comunicación en la red, y lo usamos sobre todo con fines profesionales, aunque la interacción familiar y entre amigos también está presente. En cambio, el chat o las videoconferencias, que proliferaron al inicio de Internet, tienen hoy menos uso. Tampoco los juegos de rol alcanzan un volumen significativo, pese a que sean muy populares entre los adolescentes. Estos datos muestran hasta qué punto es falsa la percepción popular que toma al chat ocioso o al juego de rol adolescente como el uso más emblemático de literacidad electrónica –y que atribuye al conjunto de la red las características de estos géneros.

La investigación muestra cómo cada género posee una configuración particular, que surge por la combinación de dos factores: las potencialidades informáticas y la elección voluntaria de los usuarios. Por ejemplo, en una web:

a) los textos suelen ocupar no más de una pantalla, para no tener que moverse arriba y abajo con el cursor;
b) la prosa es elaborada y correcta, puesto que hubo tiempo para revisarla;
c) el registro suele ser más impersonal y formal, puesto que está abierta a todo tipo de lectores;
d) un menú de vínculos o un mapa informa de todo material que hay «debajo» de la página de superficie, que es la única que se ve al llegar, o
e) las fotos suelen ser ligeras, para que se descarguen con facilidad y sin esperas.

En cambio, en el chat, las intervenciones suelen ser breves (menos de una línea), espontáneas (con errores e incorrecciones), coloquiales (dirigidas a pocos interlocutores), expresivas (con subjetividad), etc. Así, la web o el chat construyen prácticas comunicativas muy diferentes, que exigen lecturas también distintas. En los siguientes capítulos analizaré con más detalle la web, el correo electrónico y el chat.

- *Habla y prosa.* Internet difumina la distinción entre oralidad y escritura. Géneros como el correo electrónico, el chat o los blogs amalgaman rasgos de oralidad y escritura en un estilo particular.

  Es propio de la escritura la ausencia de un contexto físico compartido entre los interlocutores, la imposibilidad de usar códigos no verbales o la obligación de *teclear* y de *leer en la pantalla* caracteres alfabéticos. Esto limita el procesamiento del discurso electrónico, que avanza según nuestra pericia para teclear o desplazar la pantalla con el

ratón. Necesitamos estar ante un ordenador y no podemos comunicarnos a oscuras, de espaldas o a distancia, como hacemos hablando.

En cambio, es propia de la oralidad (de la conversación oral) la ausencia de planificación, los implícitos o la brevedad de los turnos o intervenciones además de su alternancia. La relajación ortotipográfica (descuidos, errores, confusiones) es equivalente a la pronunciación conversacional. Un bajo grado de cohesión gramatical (frases abandonadas, falta de concordancia entre sujeto y verbo) es también habitual en el habla espontánea, así como el uso de marcadores de contacto *(hola, mira, bueno)* o las autorrectificaciones.

Comentario aparte merece el grado de interactividad, que se sitúa a medio camino entre el habla y la prosa. El correo electrónico es sin duda más rápido que el postal. El chat y los juegos de rol permiten interactuar *casi simultáneamente.* Pero en ningún caso se alcanza la instantaneidad del habla cara a cara. Existe la famosa demora entre el envío de un mensaje desde un ordenador y su recepción en la pantalla del lector, ¡que todos hemos sufrido! Tampoco hay posibilidad de solapar intervenciones, como en una conversación, o de mostrar nuestra respuesta no verbal al hablante mientras actúa.

Por otra parte, algunos condicionantes técnicos (potencia del ordenador, velocidad de la conexión, tamaño del servidor, etc.) influyen en la construcción del intercambio. Los turnos de habla del chat no siempre aparecen en la pantalla según el orden cronológico con que se escribieron; la velocidad con que viajan del teclado del autor a la pantalla de los lectores varía según los contextos y puede alterar el orden. Lo mismo ocurre con el correo electrónico: en algunos casos se necesitan segundos para enviar un mensaje, en otros horas o incluso días. Estas contingencias provocan que a veces sea más complejo recuperar la cohe-

rencia del intercambio y que el discurso electrónico tenga un punto más de incertidumbre con relación al impreso.

Para algunos investigadores, el desvanecimiento de la distinción entre oralidad y escritura conlleva otras consecuencias. Geoffrey Nunberg (en comunicación personal) sugiere que hasta ahora habíamos distinguido la *comunicación pública* (periodismo, administración, escuela) de la *privada* (conversación familiar, correspondencia entre amigos) y que el modelo tradicional de la primera fue inicialmente el discurso escrito y luego la comunicación de masas (radio, televisión). En ambos casos, el modelo de referencia era la oralidad formal correcta, estándar, elaborada y monologada, a diferencia del modelo de comunicación privada, que tomaba el habla coloquial, dialectal, espontánea y polifónica. Pero Internet está diluyendo esta distribución; los foros, los blogs, los chats o el correo electrónico masivo son bastante públicos y aceptan coloquialismos, incorrecciones, vacilaciones o imprecisiones propias del discurso privado.

Emoticonos. Reír, llorar, besar, abrazarse, mostrar tristeza o alegría es crucial en la comunicación cara a cara. En Internet se han creado algunos recursos específicos para suplir estas limitaciones. Son los famosos *emoticonos (smileys)* o los menos conocidos *emotes* (del inglés *emote* o *pose).* Los primeros son representaciones tipográficas de expresiones faciales, como muestra el recuadro. El paréntesis simula la sonrisa o la tristeza; el guión, la nariz; los dos puntos, los ojos. El punto y coma es guiñar un ojo, un asterisco emula a un beso.

Alegría: :-) o :) = ☺
Tristeza: :-(o : = ☹
Risa: :D
Guiño: ;-)
Beso: :*

Los segundos son menos conocidos y también transmiten datos no verbales. Especifican en tercera persona alguna acción no verbal que el interlocutor realiza, formulada entre asteriscos; por ejemplo: *Daniel se ríe* o *María besa a Juan*.

Léxico y gramática

La literacidad electrónica ha generado una cantidad ingente de recursos lingüísticos nuevos. Por una parte, tenemos la terminología de la disciplina: ordenador, red, virus, procesador de textos, servidor, etc. Por otra, la popularización de estos géneros ha facilitado la creación del argot correspondiente, que depende tanto de la elección voluntaria del hablante como de las posibilidades técnicas: prestaciones informáticas, coste, limitación de tiempo y espacio, etc.

Sobre el primer punto, ¡qué cantidad de neología se ha propagado!, ¡y con qué velocidad! Es impresionante. Me sorprendió escuchar decir a mi ahijado de ocho años *voy a minimizar la pantalla* –porque quería abrir un juego– o *quiero un reproductor mp3* –para Reyes, claro. También provoca vértigo darse cuenta de que denominaciones tan corrientes como *web, documento word, actualización, adjunto, ADSL, antiespía, servidor, cookies o galletas, favoritos* y tantas otras tienen sólo unos años de vida. Cada género textual dispone de su propio vocabulario específico: el chat *(nick* o *apodo, habitación, privado),* la web *(menú, marco, capas, icono, enlace, página de superficie),* el correo (correo masivo o *spam,* adjunto).

Se crea léxico de variados modos. Puesto que el ámbito está dominado por el inglés, la neología salta de este idioma al resto. En español, conviven los extranjerismos no adaptados *(attachment, e-mail, web, software, spam)* con sus equivalentes hispanos *(adjunto, correo electrónico, sitio, programa informático, correo basura).* Algunas formas se han adaptado

(Internet, con acento agudo) y otras se resisten *(Word, PDF).* Los vocablos más transparentes suelen ser metáforas felices *(virus, gusanos, troyanos, cortafuegos, navegar)* o acepciones nuevas y específicas para vocablos corrientes *(abrir y guardar mensajes, colgar y bajar materiales de la red, dirección electrónica, caerse de la red).*

La popularización de estos términos permite la creación de argot como *emilio* (por *e-mail), pedefear* (de convertir un archivo al formato *PDF)* o *guguelear* (referido a buscar datos con el motor comercial Google –tal como usé en la presentación, p. 10). Otro ejemplo rentable y generalizado de argot es el saludo *hola:* en los chats abunda el plural *holas* para saludar de una vez a todos los participantes o el *rehola / reholas* para saludar cuando se reingresa, después de *haberse caído.* En el correo, el *hola* parece ser también el saludo más general.

En el plano sintáctico, algunas restricciones técnicas influyen en la construcción de la prosa. El tamaño limitado de la pantalla o de los campos de escritura en webs interactivas fomenta la brevedad del discurso. Se usan palabras clave, frases inacabadas, sintagmas autónomos sin verbo y otros procedimientos de síntesis. La abundancia de menús y enlaces o la integración de varios formatos (foto, audio, vídeo) incrementan el número de títulos, que prefieren los sintagmas nominales breves.

Pero lo que despierta más controversia es sin duda la ortografía y la tipografía creativas que encontramos en algunos géneros. Las fuertes limitaciones de espacio (campo de la pantalla) y tiempo (coste de la conexión) favorecen la búsqueda de la máxima expresividad con la mayor eficacia: prescindimos de tildes, de la estructura de párrafo y de algunos signos de puntuación (guiones, puntos y coma). Simplificamos la ortografía: *k* por el dígrafo *qu* (*k* o *ke* = *que, kdd* = *quedada*), *tb* por *también, bsos* por *besos* o *dq* por *de que.* Muchos de estos recursos coinciden con los de los mensajes de móvil.

Otros rasgos muestran la emotividad del hablante. Usamos mucha puntuación expresiva, como interrogantes, exclamaciones o interjecciones: *Ufff!, snifff!!!* Damos a las mayúsculas el valor de grito o énfasis: *DANI COLGADO, ÁNIMO.* Jugamos con las manipulaciones gráficas del cómic para reflejar la entonación del habla: *yooooooo!!!!, muchooooooooo.* Algunos usan la arroba como marca genérica para hombres y mujeres: *tod@s, seropositv@s.*

En resumen, con el discurso electrónico crece la responsabilidad del lector en la construcción del significado. Se desvanece todavía más la idea de que existe un único sentido en cada texto. Como sugiere uno de los padres del hipertexto: «Sin las restricciones de la secuenciación, con el hipertexto podemos crear nuevas formas de escritura. Los escritores podemos reflejar mejor la estructura de lo que estamos escribiendo; los lectores pueden elegir un itinerario de lectura que se adapte mejor a sus intereses o a su línea de pensamiento, todo lo cual era imposible en otro tiempo» (Nelson 1981: 1-3).

11. CORREO Y CHAT

> *Internet se ha construido sobre el correo electrónico. Es el aceite que lubrica el sistema.*
>
> JOHN NAUGHTON, 1999: 150

> Sobre el chat: *Nos enfrentamos al más inorgánico y espontáneo de los registros escritos.*
>
> JOAN MAYANS I PLANELLS, 2002: 42

En este capítulo y el siguiente exploraré con cierto detalle algunas de las prácticas de literacidad electrónica. Puesto que cada género impone restricciones y estilos particulares, me centraré en los géneros más habituales. Aquí estudiaré la composición de correos y la lectura del chat. Terminaré con algunas reflexiones sobre el impacto que puede causar la literacidad electrónica.

CORREO ELECTRÓNICO

Cada programa tiene rasgos particulares y cada usuario lo configura al gusto. Pero el género suele constar de estos componentes: emisor y destinatarios (direcciones), *asunto* o tema y título, saludo inicial, cuerpo del texto, firma y adjuntos o documentos insertados. Aparte, puede haber membrete y firma prediseñados, fondo de todo el documento personalizado con dibujos, colores y formas difuminados, familia y tipo de letra particular, etc. Como veremos, tendemos a la informalidad y a la economía: saludamos con un simple *hola*, prescindimos de los protocolarios y a veces de la despe-

dida, abundan las abreviaturas (como *dc* por *Daniel Cassany).*

La correspondencia electrónica impone algunas novedades respecto a la postal:

- *Inmediatez.* El correo electrónico es mucho más veloz. En Internet, no se imprime, ensobra o empaqueta, ni se compran sellos ni se va a correos a hacer cola... Con pocos clics puedes enviar al instante un mensaje a varios destinatarios, incluir adjuntos, diseñar formatos de texto y fondo, etc. El correo postal es como un caracol, como sugiere la denominación *correo caracol* (en inglés: *snail mail,* contra *e-mail).*

  Hay contrapartidas: ¿quién no ha enviado un correo íntimo al destinatario equivocado?, ¿a toda una lista de distribución?, ¡qué vergüenza! ¿Quién no se ha arrepentido, horas después, de haber respondido con excesiva «calentura» a un correo súbito?, ¿cuántas veces a la semana nos olvidamos de adjuntar un archivo a un correo?... y tantos otros errores. La inmediatez lleva a la precipitación: llegan los mensajes al instante y los respondemos en pocos segundos, sin meditar, revisar o evaluar. Para evitarlo, conviene repasar minuciosamente cada envío antes de hacer clic a *Enviar.* Las prisas y la ansiedad son malas compañías.
- *Destinatarios.* El sistema electrónico facilita y agiliza la diversificación de destinatarios. Podemos enviar un correo a infinitas personas, hacer copias a otro grupo infinito, mostrar u ocultar sus direcciones o crear listas de distribución. Pero muchos usuarios infrautilizan estas prestaciones. ¿No pudiste cotillear en alguna ocasión a quién se había enviado un correo delicado, que tendría que haberse enviado con direcciones ocultas? ¿No te has enfadado con algún amigo porque mostró tu dirección a otros, inocentemente, en un correo masivo?
- *Multiliteracidad.* El correo electrónico favorece la multiliteracidad (véase el capítulo 7). En pocos minutos, leemos y escribimos docenas de mensajes de idiomas, temas e interlocutores varios. Para atender un volumen y una diversidad tan grandes, tenemos algunos trucos: usamos varias direcciones; dedicamos un tiempo fijo de la jornada a consultar correo; enviamos respuestas automáticas; usamos membrete prediseñado; traducimos automáticamente, etc.
- *Tema* o *asunto.* Acompaña al nombre del autor y a la fecha de llegada, en el buzón de entrada. Es como un título. No tiene equivalente en la carta impresa, pero es muy importante. El lector lo lee antes de abrir el correo y actúa de filtro: decides si lees o no un correo... ¡por su asunto!, y su autor, ¡claro! O decides si lo lees ahora o más tarde. Los autores más espabilados conocen este recurso y lo manejan como si fuera un anzuelo. Ponen un asunto llamativo o significativo para el lector, para conseguir que abra el correo enseguida. Al contrario, los inexpertos lo dejan en blanco, repiten un *Asunto* viejo o anotan generalidades.
- *Enmarcado.* Así denominamos al hecho de reproducir el texto original en una respuesta para intercalar nuestros comentarios, como si fuera un diálogo escrito, a veces marcándolo con color diferente o con mayúsculas. Las voces de sucesivos interlocutores se insertan así en su contexto previo como un juego de muñecas rusas.
- *Cortesía.* Los buenos modos importan también en la red como hemos visto (véase p. 189). He aquí algunas prácticas más o menos consolidadas:
  - *Protocolo.* Respondemos con prontitud. Carece de sentido esperar días o semanas, porque es un medio inmediato. En cambio, no es descortés ignorar el correo, si no interesa. Evitamos los adjuntos pesados porque pueden bloquear el buzón del destinatario. Si enviamos alguno, hay que avisar antes. Tampoco es corriente enviar varias veces el mismo correo para asegurarse de que se recibió –el sistema nos avisa, si no lo ha podido enviar. Algunos

usan la petición de acuse de recibo, pero tampoco es tan corriente –porque el destinatario puede desactivarla y el autor, que lo sabe, no puede estar seguro de nada...

- *Estilo.* Somos más breves que prolijos, más informales que estirados y más directos que barrocos –incluso si desconocemos al interlocutor. Prescindimos de despedidas o tratamientos protocolarios y a veces del saludo. Mantenemos siempre un tono constructivo y cooperativo, sin críticas ni agresiones verbales, que suelen callarse. El silencio adquiere muchos significados.
- *Corrección y presentación.* Toleramos las erratas lingüísticas y ortotipográficas porque leemos y escribimos con prisa. Usamos minúsculas o caja baja, sin entradas o línea blanca al inicio de párrafo, sin márgenes a lado y lado –¡porque no escribimos encima de hojas blancas!

- *Programas de redacción asistida.* El ordenador combina muchos de los recursos que antes teníamos desparramados en el escritorio: papel, tijeras, pegamento, goma de borrar, papel de copia, diccionarios, gramática, etc. Un buen programa de redacción asistida contiene verificador gramatical, revisor estilístico, diccionario de sinónimos, pero quizá también un banco de textos para consultar o un sistema de traducción en línea. Todo ello permite dedicar más tiempo a las cuestiones estratégicas de la composición: a formular propósitos comunicativos, a buscar y organizar ideas, a elegir el tono adecuado. Por supuesto, estos recursos informáticos no automatizan absolutamente la producción de prosa y, además, hay que saber usarlos con inteligencia.

Por ejemplo, un verificador ortográfico compara a gran velocidad si una palabra que escribimos está incluida en un archivo de su memoria, pero no nos dice si es correcta o no, según la norma lingüística, ni mucho menos si es apropiada al contexto. Tenemos que decidirlo nosotros, como también hay que alimentar paulatinamente el archivo de palabras que usa el verificador, si queremos que cada vez sea más fino y útil. Y así ocurre con el resto de programas: hay que adaptarlos al perfil del autor y del lector.

Coloquialidad

Algunas investigaciones muestran que la informalidad de los correos electrónicos es una elección voluntaria de los interlocutores. Danet (1996) encontró que muchos correos comerciales iniciaban el contacto con un estilo mucho más espontáneo que una carta impresa equivalente y que, a medida que avanzaba la interacción, la prosa electrónica incrementaba el grado de coloquialidad. Parece que autor y lector se sienten más cómodos con un estilo espontáneo, cercano al habla corriente, entre iguales y sin fórmulas vetustas. Comparemos estos dos correos auténticos (en los que sólo he cambiado algunos nombres):

De: maria.arroyo@upf.edu
A: cervantes.varsovia@com.pl; daniel.cassany@upf.edu
Asunto: Mensaje para Abel Salamanca (Daniel Cassany)
Fecha: viernes 9 de octubre de 1998 17:08

****

MENSAJE PARA ABEL SALAMANCA

Daniel Cassany envía este mensaje para comunicar al Sr. Abel Salamanca que llegará con retraso a Varsovia. Su número de vuelo es LH 3288, que llega a Varsovia a las 22.40.

****

De: gloria.fernandez@upf.edu
A: cervantes.varsovia@com.pl
Asunto: DANI COLGADO EN FRANKFURT!!!!!
Fecha: viernes 9 de octubre de 1998 17:22

HOLA, ABEL
Te escribo en plan SOS porque ha llamado Daniel que se ha quedado colgado en frankfurt y no va a poder llegar cuando estaba previsto. El vuelo que tendrá ahora es el 3288 y llega a las 10.40 a Varsovia. Creo que las colegas de despacho de Daniel te han puesto también un correo (y luego dirá que no le queremos TODAS). Bueno, te pongo un fax e intento avisarte por teléfono (ahora da que comunicasssss), para evitarte viajes en balde (a ti también te cuido, en la medida de las posibilidades)
Un Muac de contrabando en un mensaje «accidental»
Gloria

Los dos correos avisan al responsable de una institución cultural de que su invitado llegará en un vuelo posterior por haber perdido la conexión. A la izquierda, se informa con un tono directo pero neutro, entre desconocidos. A la derecha, Gloria utiliza el humor y la complicidad para conseguir lo mismo, porque tiene amistad con el destinatario. Si se hubiera enviado el aviso por fax o correo impreso, ¿se habría utilizado este tono? En el caso de no conocerse, ¿se habría informado sin dar antecedentes, explicar los motivos del retraso, saludar al destinatario o despedirse?; en el caso de conocerse, ¿se podría escribir con esta coloquialidad *(DANI, COLGADO, SOS, Bueno, MUAC)?,* ¿con incorrecciones *(frankfurt, comunicasssss)?,* ¿con bromas *(y luego dirá que no le queremos)?* En una carta impresa profesional entre instituciones, ¿se tutea al responsable de una institución *(te escribo, te pongo, evitarte),* aunque haya relación personal? Creo que no.

Análisis de chat

Ejemplificaré ahora las particularidades de otro género electrónico. Para los novatos, la estructura del chat ya es sorprendente. Al chatear, la pantalla incluye el listado de los participantes, con su apodo; la conversación que se sucede, con las intervenciones de cada miembro; el menú de opciones del programa, y el campo donde escribimos cada intervención. Este fragmento muestra sólo los apodos de los participantes (<AA>, alterados) y sus aportaciones (numeradas):

(1) Chat de seropositiv@s de Interactúa. http://interactua.net/ Fragmento del 13-12-2000, 21.45-22h.

1. <AA> Perfecto, CC. Tengo que daros una noticia estupenda
2. <BB> cuenta cuenta
3. <CC> vengaaaaaa
4. <AA> casi indetectable, estoy a 380 COPIASSSSSSSSSSSSSSSSSS
5. <DD> mi relacion con Juan ha tocado fondo y ahora tengo que hechar mano de las amistades
6. <CC> BIENNNNNNNNNNNNNNNN
7. <DD> que bien AA ...
8. <BB> enhorabuena AA
9. <CC> me alegro AA
10. <EE> holas de nuevo
11. <BB> osea que te ha ido muy bien el tratamiento
12. <AA> hola EE
13. <CC> rehola EE
14. <BB> hola EE
15. <AA> perfecto, además los cd4 han subido a 326
16. <CC> que guay chiquillo esto hay que celebrarlo
17. <DD> ostras AA, creo que vas camino de alcanzarnos
18. <BB> como mola, estaras contento AA
19. <AA> os invitaré a tod@s a lo que querais
20. <BB> un whisky
21. <CC> te tomamos la palabra
22. <CC> o dos
23. <DD> no lo digas muy alto que yo voy a bcn la semana que viene
24. <AA> a la proxima os lo juro.
25. <EE> casi todos sois de bcn??
26. <EE> no??
27. <BB> pues ya teneis excusa para celebrar
28. <AA> DD he recibido el recorte del periodico. Guay, guay
29. <EE> q lejos estais de mi
30. <CC> bravo chiquillo ves como estas muy buenorro.....
31. <EE> snif snif
32. <BB> muchos pero no todos EE, yo vivo en valencia y tu?
33. <EE> ostia yo en alicante
34. <CC> de donde eres EE?
35. <DD> vale , dile a Anselmo que lo publique en la cafeteria
36. <EE> alicante
37. <CC> ufffffffffffff
38. <EE> porke ufffff
39. <BB> pues no estamos lejos
40. <EE> k va tia
41. <CC> no nada
42. <CC> estais muy cerca
43. <EE> estamos cerkita
44. <DD> se lo han pedido a María y ya le he dicho que te lo he mandado por correo
45. <EE> a ver si nos conocemos algun dia
46. <EE> estaria muy bien
47. <AA> a ver si me lo escanean y se lo envio a Ansel
48. <BB> eres chico o chica?
49. <EE> chica
50. <DD> vale
51. <EE> tengo 33 tacosh (ufff)
52. <DD> AA , gracias por bajar a bcn
53. <BB> y es la primera vez que entras EE?
54. <EE> y soy + desde hace 10
55. <AA> por ti bajo hasta el infireno si cabe
56. <AA> infierno
57. <EE> no entre el sabado la 1ª vez
58. <AA> jajajaj
59. <DD> no sabes la alegria que me diste ,
60. <EE> y me molo hay buen rollo
61. <DD> porque te ries , mira que te doy
62. <BB> y te gusto el chat no EE?
63. <EE> mucho tia

Se trata de una conversación *pública*, abierta a todos los usuarios conectados (las charlas *privadas* suelen tener sólo dos interlocutores). Varios seropositivos hablan durante unos pocos minutos de las consecuencias y circunstancias de

su VIH. Fijémonos en algunos rasgos de la lectura electrónica.

Sobre la arquitectura conversacional

1. Se separan los pares adyacentes. En la conversación hablada abundan los pares de saludo-saludo (A: *Buenos días;* B: *Buenos días),* agradecimiento-respuesta (A: *Muchas gracias;* B: *De nada)* o pregunta-respuesta (A: *¿Cómo está usted?;* B: *Muy bien).* En el chat estos pares aparecen separados por la inserción de intervenciones de otras personas o sobre otros temas. Por ejemplo, 35 es la réplica a 28 y 57 la de 53.
2. Se truncan las intervenciones. Un acto de habla de un mismo interlocutor puede truncarse en diferentes partes, como en 21 y 22, en 25 y 26, en 45 y 46 o en 55 y 56, donde el autor se autocorrige.
3. Se superponen varias conversaciones. Intercambios entre diferentes interlocutores y sobre temas distintos aparecen mezclados en la pantalla. Esto favorece que un usuario pueda participar en varias conversaciones al mismo tiempo, lo cual resulta imposible en el habla. Así, en 28-63 el intercambio entre BB, CC y EE sobre el lugar donde viven se mezcla con el que mantienen AA y DD sobre un recorte de periódico.
4. Importancia del saludo y la despedida. Las entradas y salidas de interlocutores constituyen un momento relevante para la cortesía y consumen varios turnos. Los saludos y las despedidas verbales y personalizadas suplen las miradas, los abrazos o los apretones de mano. Así, la entrada de EE ocupa cuatro turnos 10-14, con tres respuestas.
5. Turnos breves. La intervención más larga ocupa 18 palabras y la mayoría no supera las 10. La brevedad de cada aportación permite que el intercambio fluya con dinamismo.

6. Uso de la directividad *(addressivity).* En el habla presencial usamos la mirada, la postura o el gesto para indicar a quién nos dirigimos. En el chat se especifica el nombre del destinatario, como en 9: *me alegro AA*; o en 34: *de donde eres EE?* Denominamos *directividad* a este rasgo.

Estas particularidades llevan al novato que entra por primera vez en un chat a experimentar una gran confusión. No sabe leer la pantalla, seleccionar las intervenciones sobre sus temas, usar los códigos, etc. Para explicar por qué los adolescentes y muchos otros internautas se sienten atraídos por estos discursos y encuentran coherencia en ellos, Herring (1999) propone el concepto de *coherencia interaccional,* que explica cómo los chateadores leen y comprenden con éxito este tipo de género.

Registro y sintaxis

Respecto al registro, se contraponen dos rasgos:

7. Coloquialidad general. Al tratarse de una conversación espontánea entre amigos, se usa el *tú;* se prefieren las expresiones familiares (5: *tocar fondo;* 35: *vale)* o vulgares (33: *ostia;* 40: *tia);* se usa el argot juvenil (16: *que guay* por «¡qué bien!»; 18: *como mola* por «cómo me gusta»; 51: *tacosh* por años; 60: *hay buen rollo* por «hay buen ambiente»); se usan sufijos afectivos (30: *estás muy buenorro)* y algún eufemismo (17: *ostras* por ostia).
8. Denominaciones específicas. Al ser una comunidad vinculada con el VIH, aparecen términos de medicina y de bioquímica con un grado alto de especificidad: conceptos del campo (4: *casi indetectable;* 54: *soy + desde hace 10)* y cuantificaciones numéricas (4: *estoy a 380 COPIAS;* 15: *los cd4 han subido a 326).*

En el plano sintáctico, la abundancia de intervenciones con estructura inferior a la oración nos remite también a la conversación espontánea real –pero escrita, en este caso, lo cual resulta sorprendente, puesto que los escritos acostumbran a usar una sintaxis más elaborada. En el plano léxico, hay formas de argot particulares del chat (10: *holas*, en plural; 13: *rehola*, con el valor de «estoy aquí nuevamente»).

Sobre la ortotipografía

9. Relajación y reducción ortográficas. La espontaneidad favorece los errores ortotipográficos. No se presta atención a la corrección: ausencia de tildes, errores involuntarios al teclear (55: *infireno)*, al separar palabras (11: *osea)*, faltas gramaticales por déficit de atención o ignorancia (5: *hechar)* o incluso por premeditación. Algunos interlocutores reducen sistemáticamente alguna forma para ahorrar tiempo: 29: *q lejos* por «qué lejos»; 38: *porke* por «¿por qué?»; 40: *k va* por «qué va»; 43: *cerkita* por «cerquita». (Aquí debo hacer un inciso. Incorrecciones como éstas suelen escandalizar a muchas personas, que ven Internet a veces como la perdición de la formación lingüística de los jóvenes e incluso de las prácticas de escritura en español. Pero debemos evitar las simplificaciones. Esto es sólo un fragmento de conversación coloquial de ocio entre chavales; cuando salimos de juerga no hablamos con un grado de corrección absoluta o con formalidad acentuada. Tampoco hay que tomar este fragmento como representativo de todos los chats en español... Un chat entre médicos para diagnosticar una enfermedad tiene un grado muy superior de corrección y precisión, por supuesto.)
10. Puntuación selectiva. No hay signos de puntuación para ordenar la oración (punto, coma), pero abundan los signos modalizadores: interrogantes, exclamaciones, puntos suspensivos, etc. Éstos suplen la imposibilidad de usar los códigos no verbales para expresar la emotividad.
11. Juegos gráficos. Abundan las repeticiones de letras para simular la entonación (3: *vengaaaaaaa*; 37: *uffffff)*, las interjecciones y las onomatopeyas típicas del cómic (31: *snif snif;* 37: *uffffffffffff)*. La mayúscula tiene el valor de grito o volumen alto (4: *COPIASSSSSS;* 6: *BIENNNN)*. También constituye una marca de género gramatical la arroba (19: *tod@s)*.

En resumen, la lectura de chats se parece a la del teatro escrito o a la del diálogo novelístico –pero con la variante de que el chat se está elaborando *durante* la lectura y de que el lector es uno de los personajes que participan. Otros géneros electrónicos como la web (con su estructura hipertextual, su integración multimedia, etc.) o los foros de discusión (con su familiaridad e inmediatez) reclaman otras formas de lectura.

Impacto cognitivo y social

El uso generalizado de la escritura tuvo importantes consecuencias para el desarrollo del pensamiento occidental, como sugieren muchos estudios clásicos (Walter Ong, Jack Goody). La invención de la imprenta también trajo incuestionables avances. Algunas formas de conocimiento y organización, como la ciencia o la democracia, parecen estar relacionadas con la expansión de la escritura impresa. Algunos rasgos del pensamiento más elaborado, como la objetividad o la planificación, se relacionan con el uso de la escritura –como mínimo en Occidente.

Cada tecnología comunicativa promueve cambios en las personas y en las comunidades. Una nueva práctica de co-

municación genera un discurso diferente, que permite conseguir propósitos y funciones que antes no existían. Conocemos a personas con quienes antes no habíamos podido establecer contacto o nos comunicamos de otra forma con quien antes sólo podíamos hacerlo con limitaciones. Se transforman tanto las relaciones sociales como el pensamiento individual. Surgen formas alternativas de organización de la comunidad y nuevos estilos de informar, comprender y pensar. Comunicación, discurso, pensamiento individual y organización social están estrechamente relacionados.

Entonces, ¿qué efectos causa la irrupción de Internet?, ¿qué cambios sociales y cognitivos provocará la literacidad electrónica?, ¿cómo va a cambiar nuestra vida?, ¿y nuestra forma de comunicarnos? Todavía es pronto para responder. La especulación o la futurología gratuita no conducen a nada.

Disfrutamos de la primera tecnología comunicativa (el habla) desde hace 30.000 o 100.000 años, aproximadamente. Conocemos la escritura desde hace unos 10.000 años. Hemos requerido muchos siglos para desarrollar las potencialidades de estas tecnologías y para alcanzar las formas de comunicación, pensamiento y organización que hoy tenemos. Sin duda, la literacidad electrónica avanza muy rápido, pero es difícil que podamos conocer las consecuencias que tendrá su diseminación. Quizá puedan verlo nuestros bisnietos.

Tres ejemplos

Veamos tres posibles transformaciones producidas por la literacidad electrónica:

- *Sobrecarga cognitiva.* Los ordenadores facilitan la tarea de escribir y, en concreto, relativizan un problema que suelen

padecer los escritores noveles: que los requerimientos de la escritura superan las capacidades mentales del autor.

Con el papel, debemos resolver todos los requerimientos del escrito con nuestros recursos cognitivos: la memoria, nuestros conocimientos lingüísticos, nuestras destrezas de composición. Hay que buscar ideas, ordenarlas, componer oraciones, respetar la ortografía, trazar una caligrafía inteligible, hacer líneas rectas en la hoja, acertar con la puntuación... ¡Es muchísimo! Y sólo con nuestro cerebro, sin la ayuda de nadie.

La investigación ha demostrado que los escritores expertos automatizan las tareas más mecánicas: corregir la ortografía, hacer una copia literal, respetar las convenciones ortotipográficas. Lo hacen subconscientemente. Esto les permite concentrar su memoria, su conciencia y sus habilidades en resolver los aspectos más profundos y estratégicos: analizar al lector, seleccionar ideas, buscar un tono apropiado, etc. Así, consiguen gestionar todas las imposiciones del escrito sólo con sus capacidades personales.

En cambio, los escritores aprendices no automatizan estas tareas y sufren lo que se conoce como *sobrecarga cognitiva.* Su capacidad cognitiva no alcanza para atender todas las exigencias del escrito. Queda desbordada. Se olvidan de algunas ideas, los párrafos quedan desordenados, no controlan el registro de la prosa, cometen errores de gramática y ortografía, etc. (Los mismos autores se dan cuenta de sus errores en otro momento, cuando no tienen los recursos cognitivos sobrecargados.)

La tecnología informática asume buena parte de estas tareas mecánicas de la escritura, que el autor puede «olvidar», como si las hubiera automatizado. El ordenador se convierte en una suerte de *inteligencia periférica,* que resuelve las cuestiones superficiales de la composición y permite al autor concentrarse en los componentes más estratégicos.

- *Aprendizaje autodirigido.* La literacidad electrónica ofrece sistemas aparentemente más eficaces de autoformación. Muchos programas incorporan sofisticados *menús de ayuda*, secciones de *preguntas más frecuentes* o recorridos de *visita* o *familiarización* para principiantes. Otros distinguen varios niveles de utilización: funciones básicas y avanzadas, nivel de aprendiz o experto. Por ejemplo, muchos juegos informáticos disponen de varios niveles de dificultad, que el jugador debe superar paulatinamente, para garantizar su aprendizaje. La propia estructura hipertextual facilita que la información suministrada llegue a cada usuario según sus necesidades, de manera *autodirigida.*

  Este conjunto de mecanismos facilita que el lector electrónico aprenda de manera notablemente autónoma, a diferencia de la escritura impresa. Quizá por esto nuestros hijos son más diestros con el teclado y la pantalla, aunque no hayan tenido instrucción.
- *Aglutinación de tareas.* La literacidad electrónica da un paso más en el camino histórico para simplificar y democratizar la escritura.

  En épocas pretéritas muchas funciones de la escritura, que hoy suele ejercer una misma persona, estaban disociadas (Ferreiro 2001: 51): en el Egipto faraónico un artesano fabricaba el papiro en el que un escriba anotaba los jeroglíficos que representaban el contenido que la autoridad establecía, los cuales eran leídos e interpretados por otras personas; las funciones de leer, escribir e interpretar correspondían a diferentes personas. Con la imprenta, el tipógrafo y el impresor modernos edita(ba)n libros escritos por otros, que eran corregidos y diseñados por especialistas profesionales. En cambio, hoy un autor puede elaborar un mensaje, redactarlo, diseñarlo, colgarlo en la red y llegar a 800 millones de lectores... Claro: si alguien antes ha fabricado los ordenadores, ha ideado los programas para escribir, ha distribuido las máquinas y las ha instalado por todo el mundo... Por supuesto.

Chartier (1999: 205) destaca que esta acumulación de funciones aminora la distancia entre autor y lector o entre producción y recepción. En Internet, los meses –o años– requeridos para escribir, imprimir y distribuir un artículo o un libro se reducen a días. El contexto de producción del mensaje se acerca mucho más al de recepción, de manera que las respectivas interpretaciones pueden compartir más elementos.

12. NAVEGANDO CON TIMÓN CRÍTICO

El mundo digitalizado me provoca sentimientos contradictorios: me fascina la cantidad de información que ofrece la red y la facilidad para acceder a la misma, pero me alarma el canibalismo de estos sistemas, que acaban devorando a los que se atreven a aventurarse en ellos.

JULIA SORIA, estudiante

En este último capítulo exploraré las prácticas de navegación por la red. Veremos cómo en el mundo digital todavía es más necesario adoptar una mirada crítica.

EL PROBLEMA

Cada día menos personas pisan una biblioteca de ladrillo y papel. Todo lo que les interesa –o mucho– está en Internet. En la red hay incluso muchos datos que no encontraríamos en la mejor biblioteca: propaganda de productos, comercio, guías de servicios, etc. Sin duda resulta más cómodo teclear una palabra y hacer clic en Google, Altavista o cualquier otro motor de búsqueda, que te consigue al instante centenas o miles de supuestas respuestas a lo que buscamos.

María busca *anorexia* al regresar del instituto, porque se ve gorda ante el espejo y escuchó esta palabrota, que no entiende. Juan comparte los sábados con cabezas rapadas y busca *raza*. Vanesa, que probó algunas pastillas en un concierto tecno, teclea *éxtasis*. Mohamed, que se encierra en su habita-

ción porque sus colegas le acosan en la escuela y tiene vergüenza de contarlo, busca *suicidio*. También busca esta palabra Mercedes, que sufre trastorno bipolar. Y Jorge, que tiene dolor de cabeza y acaba de descubrir que tiene la presión arterial por las nubes, busca *antihipertensivo* porque precisamente ahora tiene un pico de trabajo y no puede ir al médico...

Pero... ¿es fiable Internet? ¿María, Juan, Vanesa, Mohamed, Mercedes y Jorge encontrarán una respuesta adecuada? ¿La encontrarían en una biblioteca tradicional? Una biblioteca pública de ladrillo reúne sólo libros seleccionados por su calidad: sus bibliotecarios los eligen entre la oferta inagotable de títulos, que también ha superado varios controles: el editor, el corrector, el impresor y las leyes de propiedad intelectual de cada país. En una biblioteca no hay documentos que inciten a los adolescentes a dejar de comer, ni foros racistas, ni instrucciones para tomarse pastillas, ni reflexiones personales sobre el suicidio como opción, ni remedios caseros hipotensores... –ni propaganda de armas, artículos que consideren al sida como un castigo divino o instrucciones para piratear un programa informático o preparar una bomba.

En Internet, sí. En Internet está todo lo que somos capaces de producir los humanos, sin censura ni límite ni fronteras políticas: las investigaciones de *Science* o *Nature* al lado de arengas de charlatanes de feria; los datos empíricos y contrastados con los obsoletos o especulativos; las webs honestas junto con los panfletos políticos; los foros ingenuos junto con propaganda, pornografía o virus. En definitiva: lo bueno y lo malo. Cualquiera puede colgar una web, enviar una contribución a un foro o intervenir en una enciclopedia pública virtual, sin cumplir ninguno de los criterios que impone un periódico para publicar una carta de sus lectores, un boletín para difundir una investigación o una editorial para publicar un libro. En Internet la basura y el fango se mezclan con las perlas y las joyas.

Ésta es la grandeza y la flaqueza de la red. Con pocos recursos y tiempo, construyes una web, envías tu contribución o introduces tu aportación al foro... y llegas a 1.000 millones de personas de todo el mundo, que están conectadas. Nunca tuvimos tanto poder: ¡tanta repercusión!, ¡tanto impacto!, poder influir en tantas personas y con tan poco esfuerzo. Es extraordinario. ¡Viva la libertad de expresión! ¡Viva la democracia! ¡Viva Internet! Pero... ¡ojo! Así como accedemos a 1.000 millones de lectores, 1.000 millones de autores tienen el poder de alcanzar la pantalla de nuestro ordenador, nuestro buzón de entrada o el foro que frecuentamos... para hablarnos de sus cosas y persuadirnos de su verdad. Sí, por la pantalla de nuestros ordenadores se pueden asomar 1.000 millones de voces y puntos de vista, seguros de convencernos. Y éste es el problema...

LITERACIDAD INFORMATIVA

Me conecto a Internet, a mi buscador favorito. Anoto en el campo de búsqueda la palabra sobre la que quiero obtener datos. Clic. En pocos segundos consigo 25.000 direcciones... Elijo una de las primeras, donde aparece el nombre de una película que conozco. Clic. Llego a una web aparentemente en inglés... Pero... ¿dónde estoy? ¡Quién lo sabe!, pero es bonita... con fotos, iconos en movimiento, música... Reconozco a un actor de moda. Clic. ¿Una asociación de fans?... Clic. Clic. Aquí está la biografía. Clic. Ésta es buena... me engancho. Aquí parece continuar. Clic. ¡Esto parece el pueblo... donde nació! ¿Esto... es italiano?... Clic. ¿Y esto qué es? *Il purificatore d'acqua della città*... Marcha atrás. Triple clic. Me pasé... Clic. Esto parece una crítica cinematográfica... en francés... Clic. Número actual de la revista... ¿Qué hora es? ¡YA SON LAS DOCE! Han pasado dos horas. ¡Qué dolor de cabeza! Y... ¿qué andaba buscando?

Denominamos *literacidad informativa (informational literacy)* a esta capacidad de buscar, encontrar, evaluar y manejar datos en una biblioteca electrónica tan descomunal como Internet. Leer ya no es sólo comprender las líneas o lo que hay detrás, sino poder encontrar lo que interese en el océano enfangado que es la red... Sin duda se trata de una de las habilidades más trascendentales que exige la nueva sociedad de la información. Como sugiere Nunberg (2005), ¿de qué sirven los millones de euros que invertimos en conectar todos los hogares y las escuelas y los despachos del país a Internet, si luego las personas no sabemos navegar en unos mares tan inmensos, inciertos y arriesgados? Para medir la capacidad de literacidad informativa ya han aparecido los primeros tests de aptitud en EE.UU.

Para varios autores, los lectores tenemos una confianza innata, ciega y acrítica en Internet, que carece de fundamento. Parece que puede ser una herencia de la época de la imprenta. Tratamos las webs, los blogs y los foros como si fueran libros, revistas o cartas, sin percatarnos de que en la red no hay el mismo control que en las publicaciones impresas.

Pero esta opinión presupone que los libros, los artículos y los periódicos son siempre honestos, neutros y transparentes. Que el papel escrito carece de ideología: que no tiene sesgo; que es totalmente empírico y objetivo; que representa a todas las realidades, comunidades y personas... lo cual es ingenuo y falso. Como vimos, cualquier discurso está situado en un contexto geográfico e histórico y adopta forzosamente un punto de vista. Siempre es imprescindible leer con perspectiva crítica.

Lo que hace Internet es incrementar esta necesidad, al multiplicar el número y la diversidad de discursos a los que potencialmente podemos acceder. Quizá en la red haya menos rigor o compromiso que en una biblioteca de ladrillo, pero tanto los textos impresos como los virtuales están situados y tienen autor de carne y hueso... con todo lo que esto representa.

ALGUNAS INVESTIGACIONES

Equipos interdisciplinarios de documentalistas, lingüistas, educadores y psicólogos han iniciado la investigación. Destacan en primer lugar los trabajos dirigidos por el psicólogo B. J. Fogg sobre la credibilidad de las webs, que aspiran a descubrir los criterios que utiliza el internauta para visitar un sitio y no otro. Este autor asume que la *credibilidad* consta de dos elementos: la *fiabilidad* (si una web tiene buenas intenciones, si es cierta) y la *competencia* (si está bien documentada, si tiene experiencia). En 2002, Fogg y otros autores preguntaron a 1.481 internautas experimentados qué criterios tenían en cuenta para valorar si un sitio era creíble o no, con estos resultados:

Favorece la credibilidad	*Disminuye la credibilidad*
• Ser la web de una organización conocida o recomendada por los medios de comunicación.	• No distinguir los anuncios del contenido; dejar que se abran ventanas nuevas con publicidad *(pop up)*.
• Responder con rapidez a las peticiones, ofrecer la dirección, el teléfono y el e-mail de la institución.	• No actualizarse.
• Actualizar con frecuencia los contenidos.	• Tener enlaces que no funcionan o que conducen a webs sin credibilidad.
• Especificar los autores de las citas y los contenidos.	• Tener navegación confusa o difícil.
• Tener enlace con una web conocida.	• Contener errores tipográficos.
• Tener un diseño profesional, una estructura coherente e información comprensiva.	• No estar disponible en alguna ocasión o requerir mucho tiempo para bajarse.
• Aclarar la política de uso, confirmar las gestiones realizadas, permitir hacer búsquedas con palabras.	• No corresponderse el nombre del dominio (dirección en la red) con el nombre del autor u organización de la web.
• Ofrecer enlaces a otras webs.	

En otra ambiciosa investigación, en 2003, Fogg con otro equipo pidió a 2.500 participantes que visitaran varios pares de webs auténticas y que valoraran su credibilidad. Los resultados mostraron que lo que llama primero la atención del internauta es el diseño. Un 46% de los encuestados basó su juicio sobre la credibilidad en aspectos superficiales como el formato, la tipografía, el tamaño de la letra, los colores de la web...

Sólo cuando los internautas se enfrentan a un problema importante (problema de salud, compra valiosa) utilizan criterios más profundos y matizados. Fogg *et al.* concluyen que se deben «incrementar los esfuerzos para educar a los consumidores en línea, de modo que puedan evaluar las webs que visitan con más cuidado. Así podrán tomar decisiones más educadas, que no afecten negativamente a su bolsillo o a su salud...».

Patrocinados o no

En 2005, Deborah Fallows entrevistó por teléfono a 2.200 usuarios habituales de los motores de búsqueda. Halló que el 92% se siente «confiado» y el 52% «muy confiado» con sus habilidades de búsqueda. El 17% afirmó conseguir todo lo que busca y el 87%, la mayoría de las veces. Además, el 68% consideró que estos buscadores son honestos y objetivos, contra un 19% que disiente. Las entrevistas también mostraron que los usuarios más experimentados son los más escépticos: cuanta más experiencia se tiene, surge más desconfianza sobre el sistema y los resultados de una búsqueda.

Pero los datos más sorprendentes afectaban a la distinción entre *resultados patrocinados* o no. *Patrocinados* se refiere a las instituciones y empresas que pagan para que sus webs

publicitarias aparezcan en las primeras posiciones de resultados en las búsquedas con determinadas palabras clave. Así, el motor de búsqueda ofrece dos listas: la de la izquierda, que es «libre» o no patrocinada y sin título, y la de la derecha, con los resultados patrocinados y un título más o menos claro. Por ejemplo, la búsqueda en Yahoo de *Hoteles en Marrakech* da dos listas: a la izquierda una más larga y espaciosa, con el título *Resultados de la búsqueda*, y a la derecha otra, más estrecha y corta, con el título *Enlaces publicitarios* y con los enlaces de las empresas que pagan a Yahoo por este servicio comercial (por cada vez que alguien hace clic en su enlace o por cada vez que el enlace aparece en los resultados de una búsqueda de este tipo).

Pues bien, según la encuesta sólo un 38% de los entrevistados conocía la diferencia entre resultados patrocinados o no, y sólo un 18% reconocía que sabe distinguir siempre entre estos dos tipos de resultados. Por otra parte, un 45% sostenía que dejaría de usar estos motores si supiera que no ofrecen resultados claros. ¡Menuda paradoja!

En definitiva, estos primeros datos muestran que el lector electrónico desconoce muchos aspectos relevantes de la práctica discursiva –y lectora– electrónica: cómo funcionan los motores de búsqueda, cómo se organiza un sitio, etc. Parece que nos dejamos arrastrar por las impresiones superficiales, como el diseño, la letra o los colores. Sin duda es necesaria una formación más madura y profunda para poder navegar con independencia y racionalidad.

La navegación

Navegar por la red exige habilidades bastante diferentes a las de consultar un libro en una biblioteca. También es cierto que en Internet hacemos bastantes más cosas que no

iríamos a buscar a una biblioteca de ladrillo y papel: información comercial, compras, intercambios ociosos, etc. Ello exige dominar varias técnicas documentalistas, lectoras e informáticas, como éstas:

- *Motores de búsqueda.* Hay que saber utilizar los menús más corrientes de los motores: hacer una búsqueda básica por palabras (por ejemplo: *cine argentino)* u otra avanzada, especificando detalles (añadiendo vocablos: + *político,* o sea, cine argentino de tema político) o excluyéndolos *(-musical;* cine argentino que no sea musical). Podemos buscar una cita literal con comillas: *«Un lugar en el mundo»*; esto es perfecto para descubrir los plagios... O podemos elegir el idioma *(español),* el formato del documento *(foto, texto),* su fecha o el lugar de la web en el que deseemos que aparezca la palabra que buscamos (título, dirección electrónica, cuerpo del texto). Con estos recursos, es fácil conseguir miles de páginas, pero resulta mucho más complejo restringir la búsqueda sólo a lo que uno desea.
- *Palabras clave.* Tampoco es sencillo acertar con las palabras descriptivas que puedan conducirnos a la información deseada. Es lógico ignorar las palabras clave de lo que desconocemos, que es lo que buscamos... Incluso sabiendo algo o bastante sobre una disciplina, no siempre recordamos la palabra que puede ser más clave –como ejemplificaré.

  Es fácil conseguir información sobre un autor con apellido infrecuente *(Aristaráin),* una localidad geográfica *(Punta Arenas),* un hecho histórico singular *(Inquisición),* una fiesta local *(calçotada).* Pero resulta mucho más complejo buscar, por ejemplo, *Martínez, desierto, descubrimiento de América* o *Día de los muertos.* Estas palabras dan millones de referencias... ¿Cómo deslindar lo que interesa de lo que no?, ¿cómo puedo notificarlo al motor de búsqueda?

Un ejemplo. Exploré lo que había en la red sobre el tema de este libro. Probé primero con *crítico (critical,* en inglés). Había decenas de miles de referencias, la mayoría no relacionadas con mis intereses... ¡Era imposible leerlas todas! Elegí entonces *lectura crítica (critical reading):* entre otros centenares de vínculos llegué al artículo de Cervetti *et al.* (2001) y al boletín electrónico en que se publicó, que ya conocía, pero que había olvidado... Aquí me percaté de que la palabra clave era *literacidad (literacy)* y no *lectura* o *crítica.*

Sin duda me ayudó mi conocimiento previo... Pero al iniciar la búsqueda no se me ocurrió... Con *literacidad crítica (critical literacy)* encontré las fuentes más valiosas; descubrí que es en Australia donde hay un desarrollo más fuerte del tema en la educación. También aprendí que las referencias en castellano son escasas y de menos interés. Pero me costó varios días y muchas horas ante la pantalla...

- *Competencia multimodal.* La web integra escritura, música, voz, imagen. Algunas capacidades aparentemente simples pueden ocasionar dificultades: hay que saber identificar los marcos estables de las partes más movibles de la web, hay que saber descubrir los enlaces camuflados en iconos, fotos o palabras (situando el cursor encima), hay que interpretar algunos iconos (banderas que representan idiomas; usos figurados de las señales de tráfico: *stop* para no entrar, *dirección única* para salir, etc.).
- *Formulación de propósitos.* Navegar por la red requiere tomar decisiones. La mayoría de búsquedas consigue un abultado número de resultados; hay que elegir cuál es más idóneo. Los enlaces que dan los buscadores llevan directamente al lugar donde hallaron la palabra elegida, sin pasar por la portada, el índice o la página inicial de la web. Es como si de golpe fuéramos transportados directamente a una habitación de un rascacielos desconocido, sin pasar

por la puerta de entrada, subir al ascensor, entrar en un apartamento y elegir una habitación concreta. Por este motivo, cuando se hace clic a un resultado y se llega a una web nueva, lo primero que hay que hacer es situarse: ¿en qué web estamos?, ¿en qué página exacta (sección, vínculo, apartado)?, ¿hemos hallado lo que buscábamos?, ¿lo podemos encontrar en otra página de la misma web? Y si no es así volvemos atrás y lo intentamos con otro enlace.

Todo ocurre en escasos segundos o minutos. Hay que leer la lista de resultados y tomar una decisión; fijarse en la web elegida y tomar una decisión; repasar los distintos enlaces y tomar una decisión. Leer es tomar decisiones. Y para decidir conviene tener claros los propósitos: ¿qué estoy buscando?, ¿para qué?, ¿con qué formatos?, ¿qué me va bien y qué no?, etc. Cuanto más definidos los tengamos, más fácil resulta tomar decisiones y navegar con acierto.

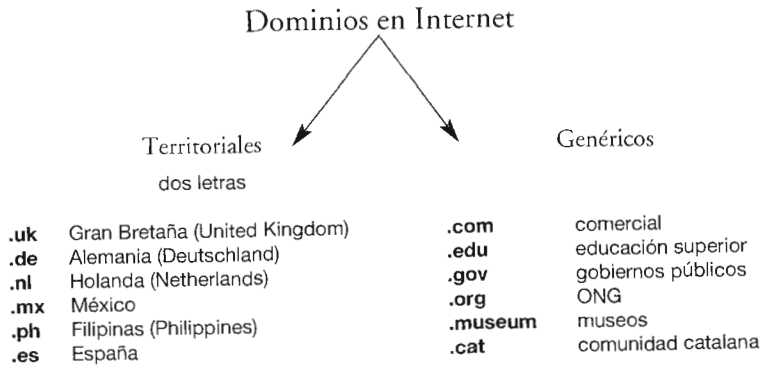
Muchos lectores no están acostumbrados a tomar decisiones. Los discursos impresos carecen de itinerarios, enlaces o menús. Leemos en una dirección, sin cruces ni desvíos. Pasamos de una página a otra sin tener que decidir nada. Sabemos que el autor dispuso los datos en este orden y que así hay que leerlos. Ponemos *el piloto automático* de la lectura... ¡y hasta el final! No importa si olvidamos nuestro propósito, si no está tan claro... Quizá por este motivo las primeras horas de lectura en pantalla son confusas, indecisas, vacilantes. Cuando se entra por primera vez en la red, no se sabe cómo leer.

El timón crítico

Saber evaluar el material que ofrece Internet es otra capacidad fundamental. Ante centenares o miles de resultados, hay que responder a una pregunta terrible: ¿con cuál me

quedo?, ¿puedo confiar en él? Algunos de los trucos que nos pueden ayudar son estos (Louët 2001; Codina 2004):

1. *Analizar la dirección* o el URL *(Uniform Resource Locator,* localizador uniforme del recurso). Cada recurso tiene su dirección con una estructura predeterminada, que informa del ordenador, el directorio y el dominio donde se aloja. Como muestra este esquema, podemos inferir algunos datos a partir de la extensión final (en www.iana.org hay un índice completo de dominios). Por ejemplo, en mi web (www.upf.edu/dtf/personal/danielcass), *upf* corresponde a Universitat Pompeu Fabra, *edu* a centro educativo, *dtf* a Departament de Traducció i Filologia, *personal* a webs de docentes y *danielcass* a su titular. Pero ¡atención!, también existen programas que permiten ocultar una dirección o ubicarla en dominios opacos para no dar pistas.



2. *Descubrir los parámetros de la web.* Responder a las preguntas básicas ofrece pistas para evaluar: ¿quién?, ¿qué?, ¿por qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?
   - *Autoría:* ¿quién elaboró la web?, ¿un individuo?, ¿una institución? ¿Queda claro quién es el autor?, ¿el propietario? ¿Qué credibilidad tiene?, ¿es conocido?, ¿dónde está

su sede? ¿Hay dirección, teléfono, e-mail? ¿Responde a nuestros reclamos con rapidez? Estos datos suelen aparecer en enlaces como *Créditos, Quiénes somos, Nosotros.*

- *Propósito y contenido:* ¿qué pretende la web?; ¿hace alguna declaración explícita?; ¿qué datos aporta?, ¿son suficientes?, ¿son coherentes con el perfil del autor? Por ejemplo, una web sobre animales tiene como autor ¿a una ONG ecológica, a una tienda de mascotas o a un ciudadano anónimo? ¿Los datos que se aportan son fiables? ¿Se especifican las fuentes?, ¿qué fiabilidad tienen?, ¿qué nivel de seguridad tienen?
- *Destinatario:* ¿a quién se dirige?, ¿se explicita en la web?, ¿qué conocimientos o intereses se le presuponen?
- *Fecha:* ¿cuándo se elaboró?, ¿se actualiza frecuentemente?, ¿se informa al respecto?
- *Navegación y usabilidad:* ¿hay índice?, ¿es manejable?, ¿los enlaces son claros?, ¿y la estructura de los contenidos?, ¿cada página tiene título y sitúa al internauta?, ¿se pueden hacer búsquedas por palabras?, ¿se descarga con facilidad?

3. *Rastrear el discurso.* Las palabras electrónicas pueden ser analizadas como las analógicas, de modo que podemos usar las técnicas del Catálogo para leer críticamente (véase el capítulo 6).
4. *Análisis del contenido.* Los datos que aporta la web pueden tener variados grados de fiabilidad, actualidad o interés. ¿Son de primera mano o se reproducen de otro medio? En este último caso, ¿de qué medio se trata (periódico, boletín, revista)?, ¿qué credibilidad tiene? Además, conviene confrontar los datos aportados con los de otras fuentes conocidas: ¿qué diferencias presentan los datos?, ¿coinciden o no?, ¿a qué se deben las diferencias? Consideraciones de este tipo permiten valorar la fiabilidad de una web.

5. *Vínculos con otras webs.* El número de enlaces que conducen a una web es uno de los indicadores que utiliza el documentalismo. Basta con saber el número de resultados que obtiene la web en cuestión con un buscador cualquiera, anteponiendo la palabra *link* a la dirección (por ejemplo, poniendo *link:* www.upf.edu para buscar los enlaces que conducen a la web de mi universidad). Los técnicos sugieren que la web con más enlaces suele tener más interés que la que tiene menos, aunque podamos aducir excepciones y dudas razonables... Pero la técnica también permite saber con quién está conectada la web que nos interesa...
6. *Contador de visitas.* La web que permite acceder a su contador de visitas no sólo aporta datos sobre el número de visitas que recibe al día o al mes o sobre su procedencia (por la extensión final de su dirección). También tiene voluntad de transparencia.
7. *Libro de visitas.* Como un libro para anotar las impresiones al final de una exposición o en un funeral, algunas webs ofrecen una sección para registrar la opinión personal. Ojear estos comentarios es otra sugerente fuente informativa, aunque nunca lleguemos a saber qué grado de «censura» o «corrección» han sufrido...
8. *Redes.* Algunas webs se asocian entre sí y forman redes y gremios: una red de profesores de lengua extranjera, una asociación de coleccionistas de sellos, de afectados por el VIH, etc. El hecho de que una web desconocida pertenezca a una red conocida ya nos orienta en algún sentido. Pero incluso si no es conocida, los enlaces con otros sitios ofrecen más material para evaluar, y también podemos recurrir a la web fundacional, donde encontraremos los datos básicos de la red (propósito, miembros, etc.).
9. *Reconocimientos.* Algunas webs incluyen información sobre los premios, distinciones o valoraciones que han me-

recido. Por ejemplo, una web de ayuda al estudiante puede haber recibido algún reconocimiento de asociaciones universitarias; otra de divulgación científica, el premio de un concurso de periodismo digital. Es un indicador de calidad, pero debe prestarse atención al tipo de reconocimiento, a su emisor y a los criterios usados.

Reflexiones

¿Distinguirá María entre una web médica sobre anorexia y otra de una pandilla de amigas?; ¿es consciente Juan de que está adoptando ideas racistas?; ¿conseguirá Vanesa datos fiables sobre la ingestión de drogas de diseño?; ¿podrán Mohamed y Mercedes darse cuenta de su problema visitando blogs de suicidas?; ¿descubrirá Jorge que corre el riesgo de sufrir un infarto? No lo sé...

Pocas horas de navegación bastan para descubrir que es difícil separar el grano de la paja: identificar las webs engañosas, los foros mentirosos o las identidades falsas; adivinar la ideología del autor o evaluar la fiabilidad de un dato. Pero, si no somos capaces de hacerlo, ¿cómo vamos a poder usar Internet con madurez y libertad?, ¿cómo vamos a defendernos de la manipulación, la propaganda y el sesgo que penetran por nuestra pantalla? ¿Y nuestros hijos, los jóvenes, los ancianos y los menos preparados...? En la red todavía es más importante poder leer con sentido crítico.

Otra consecuencia de Internet es que leer ya no consiste sólo en comprender. Puesto que tantos millones de documentos concurren en nuestra pantalla y puesto que los motores ofrecen resultados tan abultados, leer también es poder encontrar lo que uno busca: poder hallar la perla oculta entre el fango. Leer en la red es más complicado que en una biblioteca de ladrillo, donde basta con conocer el sistema universal de clasificación de libros, o con preguntar al encargado. Ahora no hay encargado... y los sistemas de clasificación y búsqueda son primitivos e imperfectos... Tienes que sumergirte tú en la red, navegar, encontrar y evaluar... ¡No es nada fácil! Como dice un colega documentalista, para encontrar una perla ¡tienes que ser tú una perla!

Leer ciencia

13. SOBRE LA COMPRENSIÓN DE LA CIENCIA

La divulgación de la ciencia y la medicina, a través de los medios de comunicación, es la única forma por la que la mayor parte de los adultos adquieren conocimientos respecto a áreas que tienen enormes implicaciones sobre sus vidas.

DOROTHY NELKIN, 1997: 77

ESPECIALIZACIÓN Y LECTURA

Otro factor que está transformando la lectura es la especialización del conocimiento. Al pedir una hipoteca, firmamos un extenso contrato con cláusulas complicadas, repletas de conceptos abstractos y consideraciones abstrusas. ¿Quién puede comprender los resultados de una analítica de sangre u orina?, ¿y el informe médico de una resonancia magnética?, ¿o las instrucciones de uso del aparato de DVD? La sentencia judicial que cierra un contencioso resulta a menudo indescifrable para los afectados, a causa de sus extensas citas de jurisprudencia y de las reflexiones detalladas del juez. Pero tenemos que poder comprender estos documentos... si queremos ejercer nuestros derechos y, en definitiva, vivir en el mundo actual.

¡Atención! Sería muy fácil cargar las culpas contra el autor de esos escritos. Quizá estén mal redactados, quizá usen una retórica obsoleta, alejada del lenguaje corriente. Puede haber parte de razón en esta acusación. Pero el problema es más grave: ¿cómo puede un juez razonar los motivos de su decisión a un ciudadano que carece de formación jurídica? Los conceptos y los razonamientos que utiliza pertenecen a

la disciplina del derecho. ¿Cómo puede llegar a entenderlos el ciudadano?, ¿cómo puede hacérselos comprender el juez? ¿Cómo puede un doctor explicar a su paciente el resultado de una analítica? Las sustancias y los procesos medidos tienen nombres y explicación técnicos que el ciudadano ignora.

¡Aquí está la gran paradoja! Queremos que nuestra comunidad sea tan democrática como científica –o justa, ordenada y objetiva. Para que sea democrática, tenemos que poder acceder a la información. Para que sea científica, tenemos que utilizar el conocimiento más avanzado y preciso. Pero ese conocimiento requiere la suerte de especificidad que he ejemplificado, que sólo entienden los especialistas. Entonces, ¿cómo podemos conseguir que los discursos tengan la precisión de la ciencia y la comprensibilidad del habla corriente?, ¿que sean democráticos y científicos?

El cruce de la divulgación

No hay respuestas sencillas. Avanzamos poco a poco. Por una parte, cada disciplina se esfuerza por divulgar sus avances y acercarse a la comunidad. Además de científicos que trabajan en investigación básica, surgen divulgadores que se preocupan de explicar lo que han descubierto los científicos a los que no lo son. La ciencia crea programas y foros específicos de divulgación. Nacen museos y exposiciones culturales para promover la alfabetización científica. Los bancos y las aseguradoras reescriben sus contratos y normas para hacerlos más comprensibles. Gobiernos y parlamentos legislan para fomentar una comunicación más transparente que garantice los derechos de la ciudadanía.

Por otra parte, también es necesario formar a la ciudadanía para que lea y comprenda los discursos especializados

más necesarios. Todos tenemos que desarrollar cierta habilidad para entender los discursos de la ciencia, ¡hasta cierto punto! Tendremos que acostumbrarnos a tratar con disciplinas científicas y técnicas que hoy ignoramos. Tendremos que intentar comprender datos cuya lógica desconocemos. Sobre muchos de los conocimientos que nos rodean, tendremos que resignarnos a comprender sólo una parte, a quedarnos en un nivel básico.

Este capítulo y los dos siguientes tratan de estas cuestiones. Aunque el problema radique en todas las disciplinas especializadas, desde la justicia o la economía hasta la medicina, me centraré en las ciencias naturales. En concreto, tomaré dos grupos de ejemplos: el periodismo científico y los prospectos de medicamentos. En este primer capítulo trazaré las líneas generales de la problemática.

Tradición y ciencia

Nací en Vic, cerca de Barcelona, donde se elabora –sin duda– uno de los salchichones más sabrosos del país. Mi familia, de origen campesino, llegó en el siglo XV procedente del norte de los Pirineos, y desde entonces –creo– ha comido salchichón. Pero un día el médico le dijo a mi madre que tenía el colesterol alto y que debía controlar la ingestión de cerdo. Un simple dato empírico, científico, acabó con una bonita y ancestral tradición familiar. La ciencia le gana la partida a la sabiduría popular.

Muchos dejamos de fumar. Controlamos el consumo de alcohol. Hacemos ejercicio cada semana, aunque a veces provoque una pereza atroz... Recogemos selectivamente la basura biológica, de papel y de cristal, aunque sea un auténtico engorro, puesto que obliga a tener tres cubos de basura en la cocina... También aquí el razonamiento científico triunfa so-

bre la tradición y las emociones personales. Hablamos de calidad de vida, hábitos saludables, medicina preventiva... La medicina, la biología o la ecología –¡la ciencia!– se imponen como el sistema de conocimiento más fiable y válido. Nuestra vida cambia bajo su influencia.

No sólo cambian los hábitos. También tenemos más interés por la investigación técnico-científica, por los avances en astronomía, biología, farmacología, ecología o informática. Asuntos como la evolución humana, las especies en peligro de extinción, la vida en Marte o el cambio climático son ya casi tan populares como la política o los deportes, y la persona que los ignora es tildada de inculta. ¡Y qué decir de la periódica crisis alimentaria, sean vacas locas, pollos contaminados, toxinas u otras especies!

Nacen revistas y programas de radio y televisión sobre divulgación científica. Los periódicos de prestigio tienen sección fija de ciencia. Incluso en el caluroso y vacacional agosto español, *El País* se atreve a publicar una sugerente columna diaria de «Ciencia Recreativa» a cargo de Sampedro (2004). La literatura científica y la de ciencia-ficción han dejado de ser marginales. Innumerables webs difunden datos sobre temas científicos. Etc.

Ciencia y política

Todavía más: también hay política y ética. Por una parte, la investigación científica consume grandes cantidades de dinero público. Por otra, supuestamente debe resolver nuestros problemas cotidianos. Pero ¿cuáles son prioritarios?, ¿qué es más importante? ¿Hay que dedicar más dinero a la vacuna contra el paludismo o a la del sida?, ¿a las energías renovables o a la extracción de petróleo?, ¿a la carrera espacial o a erradicar el hambre? Es nuestro dinero, ¿no? Entonces tenemos de-

recho a participar en la decisión. Y para decidir con conocimiento, debemos entender.

En diciembre de 2003 el Parlamento suizo aprobó una ley que permitía la extracción y la clonación de células madre de embriones humanos con fines terapéuticos. Pero el Partido Verde y los grupos antiabortistas del país reunieron las firmas suficientes para forzar un referéndum nacional sobre el asunto y, así, el domingo 29-11-04 el 66,4% de la ciudadanía suiza se pronunció a favor de una ley algo menos permisiva que la anterior. Se borró la posibilidad de clonar a los embriones, aunque fuera con fines estrictamente terapéuticos. Y las crónicas hablan de una «agresiva campaña de dos meses del gobierno alentando a la población a votar a favor». Me pregunto cómo decidió el votante suizo el «sí» o el «no». Porque había que entender sobre el tema para elegir, ¿no?

Aunque no nos llamen a referéndum, los políticos toman decisiones sobre ciencia e investigación. Pero nosotros elegimos a los políticos, de modo que deberíamos votar también según «el programa científico» de los candidatos. ¿La derecha está en contra de la clonación terapéutica de embriones humanos?, ¿la izquierda apoya que se etiqueten los alimentos transgénicos para diferenciarlos de los no manipulados?, ¿qué partidos defienden el protocolo de Kyoto sobre reducción de gases contaminantes? También aquí, para poder elegir tenemos que estar informados y comprender el razonamiento científico.

La divulgación

Pero la ciencia posee sus propias exigencias. Elabora el conocimiento con métodos sofisticados que requieren tecnología compleja e investigaciones costosas y refinadas. La expre-

sión de este conocimiento utiliza los recursos expresivos correspondientes: mucha terminología, datos estadísticos complicados, fórmulas químicas y ecuaciones matemáticas, tablas de datos, fotografías y reproducciones simuladas hechas por ordenador, etc. Dicho lenguaje es tan especializado que sólo lo puede entender el investigador versado. De hecho, aprender a ser científico o investigador es aprender a dominar este lenguaje, aprender a leerlo y escribirlo.

Para poder acceder a este conocimiento surge la *divulgación científica*, también denominada *popularización de la ciencia* en inglés *(public understanding of science)*. Rechazo otros vocablos despectivos que a veces se usan como *vulgarización* o *trivialización*. El periodismo científico, los programas de radio y televisión, los libros o los museos construyen puentes entre la investigación científica y las necesidades informativas de la población. Intentan expresar parte del contenido original con los recursos expresivos del lenguaje general, para que podamos entenderlo todos. Con la divulgación tenemos más opciones de comprender lo que se elabora con un lenguaje que no conocemos, pero seguimos abocados a nuevas formas de lectura.

Einstein y la viejecita

Termino con un chiste sobre ciencia y divulgación. Un día una abuelita encontró a Albert Einstein por la calle, lo reconoció y le pidió que le explicara la teoría de la relatividad. El físico atendió amablemente a la petición y respondió tan bien como supo. «¿La ha comprendido?», preguntó. La viejecita respondió: «No, señor; ¿me la podría explicar otra vez?» Entonces el sabio simplificó la teoría, pero la viejecita reaccionó igual. En el quinto intento, con más reducciones informativas, la anciana respondió: «¡Ahora sí, señor Einstein, ahora sí que la entiendo!» «Pues, mire, esto ya no es la teoría de la relatividad», concluyó el físico.

Me contó esta divertida anécdota el periodista argentino Jorge Halperín, en una entrevista en *Clarín* (17-11-96; reproducida en mi web), y así la reproduzco, aunque Ernesto Sábato (1981: 42-43) la formule en primera persona en su artículo «Divulgación»: alguien le pide que explique la teoría de Einstein. La reelaboración oral que ha sufrido la anécdota en el boca a oreja es significativa, por lo que me quedo con la primera versión.

El chiste resume varias de las concepciones que hoy tenemos sobre la divulgación. El humor surge de lo que no se dice: el físico simplificó *cinco veces* su teoría hasta conseguir una respuesta afirmativa; la viejecita no entendió realmente la teoría, puesto que lo que dice haber entendido *ya no es* el contenido original. En definitiva, el chiste sostiene que la divulgación vulgariza, devalúa, corrompe el conocimiento científico, o incluso que no es posible divulgar ciencia para que los legos la comprendan, puesto que la viejecita no llega a comprender lo que Einstein considera que es su teoría. O sea, nosotros –mortales ignorantes de la física– ¡nunca podremos llegar a comprender la teoría de la relatividad!

Hay más detalles interesantes. Primero, los protagonistas: Albert Einstein, la viejecita y la teoría de la relatividad. Los tres ilustran estereotipos populares sobre la divulgación. El rol de divulgador lo ocupa uno de los científicos más reconocidos, lo cual sugiere que el divulgador debe conocer de primera mano el contenido o incluso que el mismo investigador debe encargarse de divulgar sus hallazgos. También son claros los valores que sugiere la teoría de la relatividad como objeto divulgado: ciencia dura, formalizada, ámbito de la naturaleza, teoría revolucionaria. Más curiosa es la representación del *lector* como viejecita, con los atributos de incultura, ingenuidad, curiosidad, dulzura, etc., que no respon-

den a la realidad. Creo que los lectores somos parciales, prejuiciosos y diversos.

Segundo: es relevante la recursividad de la historia, con sucesivos episodios de simplificación y fracaso. Esboza una concepción jerárquica del conocimiento. La ciencia está arriba, en un plano superior, y las distintas reducciones informativas van bajando, según su grado de simplificación y alejamiento del original. Se asume que cualquier transformación del original es una pérdida. La ciencia es algo estático, rígido, homogéneo, cerrado –e incluso egocéntrico.

Concepciones alternativas

El engaño del chiste es ocultarnos el punto de vista de la viejecita. ¿Está satisfecha ella con la explicación simplificada de la teoría de la relatividad? Si lo está, ¿qué hay de malo en ello? ¿La viejecita no tiene derecho a «entender» la teoría a su manera? ¿Debemos considerar entonces que la comunicación entre el físico y ella ha fracasado? ¿Quién determina si la comunicación ha tenido éxito o no?, ¿sólo una de las partes?, ¿sólo cuenta el criterio del físico premio Nobel? Aceptar que así es significaría reconocer que la única forma de comprender la ciencia es haciéndose científico...

Es obvio que la viejecita busca algo distinto en la teoría de la relatividad de lo que buscaba Einstein o sus colegas. La pregunta clave es *para qué:* ¿para qué quiere la viejecita conocer esta teoría?, ¿qué quiere saber exactamente?, ¿qué quiere hacer con ella?: ¿es pura curiosidad?, ¿quiere saber si va a afectar su día a día?, ¿quiere explicarla a sus amigas? Además, puesto que ella tuvo la iniciativa de preguntar, cabe explorar: ¿cómo nace su interés?, ¿dónde y cómo tuvo noticia de la teoría? Quizá en este origen radique la respuesta al *para qué.*

Puesto que todos somos diferentes y tenemos intereses variados, también nos aproximamos a la ciencia de distinto modo. Y es lógico que la ciencia se adapte a estas circunstancias. Así, la tarea divulgadora consiste en reelaborar o recontextualizar –en *re-crear*– el conocimiento científico para cada audiencia y contexto (Calsamiglia 1997). Esto no implica sólo «resumir» o «reducir» unos datos preestablecidos en un registro más especializado, sino también seleccionarlos, ampliarlos, reorganizarlos y reformularlos para lectores que tienen objetivos diferentes a los de «elaborar una teoría científica completa de los hechos».

La ciencia *circula* a través de la comunidad, bajo formas variadas: boletines de investigación, periodismo, foros de divulgación, educación. Así se adapta a todas las audiencias. Circula de arriba abajo, de la investigación a la sociedad, pero también de abajo arriba, de las necesidades cotidianas a la búsqueda técnica de soluciones. Y también circula de lado a lado: de una disciplina a otra. En cada caso, el conocimiento científico se reencarna para conectar con cada audiencia. No cabe hablar de traición ni de pérdida. Si se pierde precisión, se incrementa la audiencia. Cada reformulación enriquece el contenido original.

En resumen, la divulgación de la ciencia no es *popularización:* no se transforma en algo «selecto» o «exclusivo» para uso del pueblo. Tampoco es *vulgarización:* traducir algo «formal» o «técnico» a un lenguaje coloquial o más general, cercano al habla corriente. Ni una simple *traducción,* porque esto supone aceptar que el contenido es independiente de la forma. No: el contenido y las palabras con que se formula son una unidad.

14. NOTICIAS Y PROSPECTOS

La divulgación no será una traducción, como se ha entendido, sino la producción de un nuevo discurso, construido a partir de otro punto de vista.

HELENA CALSAMIGLIA, 1997: 17

En este capítulo comentaré varios ejemplos de divulgación de conocimientos en dos ámbitos: el periodismo científico y los prospectos de medicamentos.

DESENCUENTROS

Un domingo *The New York Times* publicó este titular en portada, seguido de un artículo de fondo a doble columna:

(1) Cauto entusiasmo ante la llegada de nuevos fármacos que erradican tumores en ratones.
NYT, 3-5-98

Según explica De Semir (2000: 23), la acreditada redactora científica Gina Kolata explicaba con optimismo, en el diario quizá más influyente del mundo, cómo una investigación reciente había demostrado que la combinación de dos sustancias que impedían el aporte de sangre a los tumores, «había conseguido erradicar "todo tipo de cáncer, sin efectos secundarios evidentes y sin que se desarrollaran resistencias"». No sirvió de nada que se aclarara que se investigaba

«con ratones». A la mañana siguiente decenas de enfermos de cáncer y de familiares bloquearon las líneas telefónicas del periódico para suplicar datos sobre el remedio anunciado.

«Y es que el salto desde el ratón de laboratorio hasta la aplicación en humanos es abismal en el mundo científico, pero no en los niveles de comprensión que posee el público en general, desconocedor de los largos procesos de ensayos preclínicos que se han de superar hasta que una posible novedad terapéutica pueda ser administrada experimentalmente a seres humanos», aclara De Semir. El investigador protagonista, Judah Folkman, tuvo que aclarar en entrevistas posteriores que, efectivamente, «si usted tiene un cáncer y es un ratón podemos ayudarle».

Quizá sin provocar equívocos tan importantes, las siguientes noticias de medios hispanos muestran rasgos parecidos (publicados el 13-2-04). Reproduzco sólo los encabezados e indico el titular más grande con cursiva:

(2) *Científicos coreanos logran clonar embriones humanos con fines médicos.* El experimento abre camino hacia la curación de la diabetes o el Parkinson.
El País, España, portada

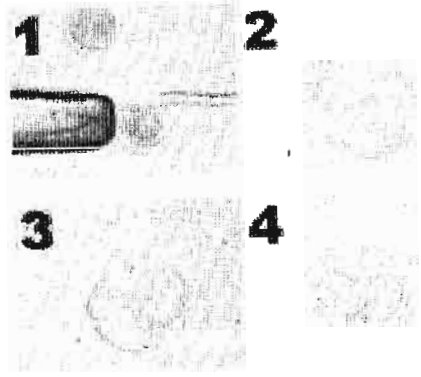
(3) *Por clonación, obtienen por primera vez en el mundo células madre para curar.* Obtuvieron células capaces de formar músculos, huesos, tejidos y neuronas. Podrán reemplazar células dañadas por el Alzheimer, el Parkinson, la artritis o la diabetes.
Clarín, Argentina, versión digital

(4) *Clonación humana, más cerca.* Surcoreanos logran reproducir células madres de embriones humanos. El experimento facilitaría la cura de enfermedades degenerativas.
El Colombiano, Medellín, edición digital

(5) Obtienen células madres; el anuncio, en Corea del Sur. *Clonan embriones humanos; entra el mundo en debate.* Autores de la investigación afirman que el objetivo es terapéutico. Es el primer paso a la duplicación de bebés, advierten opositores.
La Jornada, México, portada

Fijémonos en la dificultad que plantea divulgar esta investigación. Los conceptos centrales del artículo de *Science (clonar, células madre)* no son familiares. Los autores surcoreanos del trabajo quedan geográficamente lejos. El hallazgo principal, la metodología empleada para conseguir la clonación, es notablemente técnica. Entonces, ¿cómo se puede conectar esta investigación con el mundo del lector?, ¿qué interés puede tener?

El País (en 2) y *Clarín* (en 3) destacan la relevancia de la investigación al citar explícitamente las enfermedades que podrían curarse, como *el Alzheimer, el Parkinson, la artritis o la diabetes.* El rotativo argentino también explicita que *obtienen por primera vez en el mundo*, lo cual también tiene interés. *El Colombiano* (en 4) sigue la misma orientación, pero sólo se refiere a *enfermedades degenerativas.* Para evitar que el lector infiera que estas enfermedades ya son curables los tres titulares usan varios recursos: paráfrasis *(abre camino hacia, El País),* tiempo futuro *(podrán reemplazar, Clarín)* o condi-



Las cuatro fases del proceso utilizado por los científicos de Corea del Sur para clonar los embriones humanos. Foto: EFE, *El Punt* en la versión digital.

cional *(facilitaría, El Colombiano)*. En definitiva, destacar el *para qué* de un dato científico (utilidad o función de la investigación) es una de las estrategias habituales de divulgación.

En cambio, *La Jornada* (en 5) utiliza otra estrategia. Pone énfasis en la controversia ética que implica la investigación *(entra el mundo en debate)*. Contrapone los dos puntos de vista principales: a favor *(el objetivo es terapéutico)* y en contra *(primer paso a la duplicación de bebés)*. Se trata de una pauta habitual en periodismo generalista, para ofrecer al lector una visión plural –según me comenta una periodista mexicana.

Recursos

Los titulares ejemplifican otros recursos utilizados para divulgar:

1. *Evitar el contenido más técnico*

El País, El Colombiano y *La Jornada* renuncian a explicar por qué las células madre clonadas pueden curar las enfermedades citadas, cosa que sí hace *Clarín* –y muy acertadamente.

2. *Evitar los términos especializados*

El País evita *células madre* al utilizar el concepto más familiar de *embriones humanos. Clarín* se refiere a *células dañadas* para referirse a «células afectadas por las enfermedades de Alzheimer, Parkinson u otras».

3. *Explicar los términos especializados que se utilizan*

Clarín, El Colombiano y *La Jornada* incluyen el término *células madre*, pero sólo *Clarín* lo aclara con una paráfrasis

que es casi una definición sencilla: *obtuvieron células capaces de formar músculos, huesos, tejidos y neuronas.*

4. *Preferir las palabras menos especializadas*

El País usa *fines médicos*, mucho más corriente que *objetivo terapéutico (La Jornada)*. También utiliza *el experimento* y quizá quiera evitar el sustantivo *clonación* (aunque sí usa el verbo *clonar). El Colombiano* usa también *el experimento*, pero como procedimiento estilístico para no repetir clonación.

5. *Espectacularización*

Con matices, los cuatro titulares destacan los aspectos más llamativos del hecho. *El País, El Colombiano* y *La Jornada* se refieren a *clonar embriones humanos. Clarín* habla de *por primera vez en el mundo. La Jornada* considera que *entra el mundo en debate* o se refiere a la *duplicación de bebés*. De este modo se pretende convertir un hecho local y privado, una investigación de laboratorio, en un espectáculo interesante para a todos.

En conjunto, estos recursos acercan la investigación especializada al plano de conocimiento del ciudadano. Así los legos en genética podemos entender lo más importante. Lo que antes quedaba restringido a unos pocos especialistas alcanza cierto domino público.

Está claro que llegamos a entender sólo una parte de lo ocurrido. Sabemos poco o nada de biología genética; ignoramos cuáles fueron los hallazgos previos, qué dificultades ha superado esta investigación, qué implicaciones plantea para el futuro y, en definitiva, qué mérito exacto tiene. No sabemos nada del entramado económico y político: ¿qué intereses personales y nacionales hay detrás? Tampoco estamos familiarizados con el ámbito de la divulgación científi-

ca: ¿cómo selecciona las noticias *Science?*, ¿y los periódicos anteriores?, ¿qué repercusión tienen?, ¿cómo se publican? En conclusión, es imposible captar el significado que tiene esta investigación dentro de la comunidad de genetistas. Y así se abren las puertas al malentendido, como en el primer ejemplo.

Sesgo divulgativo

Los titulares anteriores también muestran algo a menudo ignorado o disimulado: que la ciencia y la divulgación también tienen ideología. No son neutras. *El País, Clarín* o *El Colombiano* presentan la investigación como un hito; *La Jornada* toma la controversia ética como eje de la noticia e incluso reproduce la voz de los detractores en portada. Sin duda, estos posicionamientos transmiten concepciones distintas de un mismo hecho.

Veamos otro ejemplo de lo que se esconde tras las líneas científicas. Las siguientes tres noticias se escribieron para difundirse en el *Diario de Tarragona*, aunque nunca se publicaron. Son ejercicios de tres estudiantes (periodistas, médicos, biólogos) de especialidad en comunicación científica. Ellos tenían que redactar una noticia breve a partir de los resultados de una investigación sobre alergia en Tarragona, publicada en un boletín especializado.[9] Lee y compara las tres versiones. ¿Cuál es más objetiva?, ¿cuál expone de modo más claro el contenido original?

9. Pilar García-Ortega, Enric Rovira y Eduard Mora, «Epidemias de asma alérgica a semilla de soja en ciudades pequeñas», *Medicina Clínica*, 107, 17: 677-678. 16-11-1996. El texto, a doble columna y con letra pequeña, incluye la descripción técnica de la metodología usada para detectar a los pacientes alérgicos así como los datos estadísticos detallados.

(6) NOTICIA BREVE

Médicos de la Unidad de Alergia del Hospital Universitario Joan XXIII de nuestra ciudad alertan sobre el peligro de aparición de brotes de asma epidémica, debidos al polvo de semilla de soja que se produce en las operaciones de descarga que se realizan en la zona portuaria. El 15 de noviembre del año 1994 y el 28 de octubre de 1995, coincidiendo con dichas actividades portuarias, fueron declarados como días epidémicos. Los Servicios de Urgencias de la ciudad atendieron, estos dos días, un total de 15 y 8 pacientes, respectivamente, afectados por asma. En ciudades, como la nuestra, con poca población (unos 110.000 habitantes), los brotes epidémicos pueden pasar inadvertidos, especialmente si se disponen de varios centros hospitalarios con servicios de urgencias.

Para identificar los días con brote epidémico, los especialistas recomiendan la realización de programas de detección de brotes, así como solicitar la colaboración de los pacientes asmáticos repetidores. Además, con el fin de disminuir los riesgos a la población, se aconseja extremar las medidas de control durante la manipulación de la semilla de soja.

(7) PREVENCIÓN DEL ASMA ALÉRGICA A LA SOJA

La colaboración de pacientes repetidores de crisis de asma alérgica a la semilla de soja puede ser fundamental en la prevención de epidemias de esta enfermedad en ciudades de pequeño o mediano tamaño como Tarragona. Los médicos de la Unidad de Alergia del Hospital Joan XXIII informan en la revista *Medicina Clínica* de que una simple llamada telefónica de estos pacientes a las unidades de alergia puede frenar el riesgo de epidemias de asma alérgica. Si los pacientes comunican que padecen una crisis súbita de asma alérgica, estas unidades pueden activar la detección de nuevos pacientes alérgicos a la soja que acuden a los ser-

vicios de urgencia hospitalarios mediante pruebas específicas y, mediante la comprobación de actividad de transporte y descarga de semilla de soja, aconsejar a las autoridades portuarias que se extremen las medidas de control y manipulación del producto.

(8) LA DESCARGA PORTUARIA DE SOJA EN TARRAGONA PROVOCA ASMA

Redacción. Los dos brotes de asma alérgica ocurridos en Tarragona, uno a finales de 1994 y el segundo el pasado 28 de octubre, se debieron a la descarga de semilla de soja en el puerto tarraconense. Esta actividad portuaria provocó una nube de polvo cuya diseminación al ambiente ha causado afecciones respiratorias en la población más sensible. Este hecho ha sido confirmado por médicos de la Unidad de Alergia del Hospital Joan XXIII en la revista *Medicina Clínica.*

Las epidemias en nuestra ciudad tienen relación con las acontecidas en Barcelona en la década de los ochenta. Josep Maria Antó, del Institut Municipal d'Investigacions Mèdiques de la Ciudad Condal ya identificó entonces el polvo de semilla de soja como agente causante de los brotes de asma.

Este investigador estableció una relación entre la manipulación en el puerto de dicha semilla y los días epidémicos gracias a datos de los servicios de urgencias de varios hospitales en los que se registró un aumento inusual de ingresos.

Las epidemias cesaron cuando se tomaron las medidas necesarias de control.

Dada la aparición de un nuevo brote de asma en Barcelona y el caso de Tarragona los médicos del Joan XXIII advierten que el riesgo potencial de padecer una afección respiratoria sigue existiendo. Además aconsejan extremar las medidas de control y manipulación de la semilla de soja en el puerto de nuestra ciudad.

Algunos errores de redacción y de técnica periodística delatan que sus autores no son profesionales. Entre otros, en el texto 6 se puede prescindir de *nuestra ciudad* y del número de habitantes –que los lectores ya saben– y carece de interés el detalle de las fechas. En el 7, algunas comas de más y de menos dificultan la lectura de la extensa oración final. En el 8 persisten los problemas de puntuación en los tres últimos párrafos.

Pero lo que nos interesa ahora es el enfoque periodístico y la selección de datos:

1. *Enfoque.* El primer problema para divulgar es encontrar relevancia: ¿para qué?, ¿qué interés tiene la noticia para el lector? No es fácil: el hecho científico busca otros propósitos, incluye datos técnicos, no ofrece pistas textuales (título, marcadores) y carece de actualidad (se descubren brotes de asma de hace bastantes años). Las tres noticias ofrecen varias respuestas: la 6 pone énfasis en la futura alerta de brotes alérgicos, aunque luego sólo se refiera a los pasados... La 7 toma como idea central la llamada a la prevención y a la colaboración de los enfermos alérgicos. Y la 8 destaca la relación entre los brotes y las descargas de soja en el puerto, para cargar contra la actuación en éste, como sugiere de forma encubierta el titular. Por supuesto, ninguno de los tres textos es neutro: destacando algo o callando el resto cada discurso se posiciona.
2. *Selección de datos.* Nunca hay espacio suficiente para incluir todo. Hay que elegir y aquí hay más sesgo. La noticia 6 detalla los brotes de asma descubiertos, con fechas y número de afectados; la 7 explica las medidas preventivas, citando a los investigadores y a la revista, como argumento de autoridad. La 8 incluye algunas fechas, cita a los autores y a la revista e incluso añade a otra autoridad para confirmar la conexión entre alergia y descarga portuaria. Los datos elegidos o descartados orientan la noticia hacia un enfoque u otro –incluso si no ha habido premeditación.

En resumen, es imposible divulgar una noticia de modo neutro. Al relacionarla con el lector, con su realidad cotidiana, adopta un punto de vista, con algún tipo de sesgo. La ciencia tiene implicaciones políticas, sociales y éticas que resultan ser más relevantes que la propia investigación y que acaban ocupando más espacio en el discurso.

El mercado

Además, ni el punto de vista ni la orientación son ingenuos o limpios, como muestran algunas investigaciones. Alcíbar (2004) analizó minuciosamente las noticias publicadas en *El País* sobre la secta de los «raëlianos», que afirmó haber clonado un bebé humano (28-12-2002) en la época en que se hizo famosa la clonación de animales. Parece ser que los científicos y el periódico utilizaron este triste episodio supuestamente científico para difundir entre la población española sus puntos de vista favorables a la clonación con finalidad terapéutica. Eso ocurría cuando las autoridades se planteaban legislar al respecto, la Iglesia lanzaba sus críticas morales y los investigadores y las empresas farmacológicas destacaban sus implicaciones económicas.

De Semir, Ribas y Revuelta (1998) analizaron los comunicados de prensa *(press-release)* que los boletines científicos *(Nature* o *Science)* envían a los periódicos *(El País, Le Monde)* para avisar con antelación de las investigaciones más relevantes de cada número. Compararon estos comunicados con las noticias publicadas por los periódicos y mostraron que había una gran coincidencia, de manera que los boletines científicos aprovechan los *press-release* para influir en los periódicos, según sus intereses.

Los boletines necesitan salir en la prensa para incrementar su prestigio social; los periódicos quieren informar de las investigaciones más relevantes para servir mejor a sus lectores –pero también para ganar credibilidad–, y los investigadores

quieren publicar y aparecer en ambas para conseguir mayor repercusión social y más fondos para sus futuros proyectos. En definitiva, también la ciencia y su divulgación forman parte de un mercado de intereses que necesitamos comprender críticamente para poder opinar con fundamento.

Prospectos

Veamos algunos datos:

(9) Contrariamente a la creencia de que los ciudadanos apenas leen los prospectos de los fármacos, se sabe por diferentes estudios [...] que la mayoría de la población de los países desarrollados (más del 84%) se informa mediante este documento escrito. El problema estriba en que más de la mitad (entre el 52% y el 54%) no entiende gran parte del texto por estar redactado en un lenguaje demasiado técnico y a veces demasiado impreciso y ambiguo. Este fenómeno, que es universal, no guarda relación necesariamente con el estado sociocultural, pues concierne a personas de todos los niveles educativos.
El País, 4-9-2001

(10) Un documento de trabajo al que ha tenido acceso *ABC* analizó la legibilidad de los 25 medicamentos más vendidos en España: «suspendieron» todos. En una escala donde el 10 significa que la información puede ser entendida por el consumidor sólo se alcanzó una media de 1,2. Pero de los 25, un total de 19 fueron valorados con 0. El estudio, elaborado por técnicos del Ministerio y de la Escuela Andaluza de Salud Pública, analizó las expectativas de pacientes, asociaciones de usuarios y profesionales sanitarios sobre la información contenida en los prospectos, alcanzando una conclusión: «Bajísima legibilidad lingüística,

frases y palabras largas, lenguaje muy técnico y distante de las necesidades reales de sus destinatarios.»
ABC, 23-4-2005: 50, *Sociedad*

Estas dos citas lo dicen todo. Los prospectos informativos de los fármacos son otro punto de encuentro entre la democracia y la ciencia. Si no entendemos un artículo de economía del periódico, lo abandonamos y no pasa nada. Si no entendemos las instrucciones de un ordenador, llamamos al técnico o a un amigo. Si no entendemos el razonamiento jurídico de una sentencia, recurrimos a un abogado. Pero ¿qué ocurre si no comprendemos el prospecto de un medicamento, por la noche, con un terrible dolor de muelas? ¿Podemos esperar? «Hay personas que cuando leen el prospecto se alarman. Unos llaman al médico o al farmacéutico para aclararse, otros abandonan el tratamiento», afirma el presidente de la Asociación para el Autocuidado de la Salud *(ABC*, 23-4-05).

Por ahora, las instituciones europeas y españolas están trabajando para incrementar la comprensión pública de estos escritos cruciales. Ambas noticias relatan las medidas tomadas:

- Elaborar webs que puedan informar con más extensión y detalle de cada fármaco y enfermedad.
- Ofrecer un teléfono de consulta.
- Mejorar la precisión del contenido: aclarar las distintas posologías, especificar el porcentaje de incidencia de cada efecto secundario, etc. Dar a la información un tono más divulgativo, menos alarmista.
- Distinguir varios grados de información: para pacientes y familiares o para profesionales.
- Sustituir el lenguaje técnico por otro más coloquial, preferir expresiones más sencillas.
- Usar un tamaño de letra más grande, con colores y dibujos y gráficos.

Pero también sería relevante formar al ciudadano en la comprensión de estos discursos. Una vez más vemos que leer es un verbo transitivo: cada texto exige ser leído de forma particular, porque presenta un contenido y una estructura únicos.

Dos ejemplos

Para terminar, comparemos dos fragmentos de prospectos de cremas dermatológicas, a modo de ejemplo:

Clovate

Actividad. CLOVATE, Crema pertenece al grupo de medicamentos denominados esteroides tópicos, «Tópico» significa que se aplica sobre la piel. Los esteroides tópicos reducen el enrojecimiento y picor de ciertos problemas de la piel. (No deben ser confundidos con los esteroides «anabólicos» mal utilizados por algunos culturistas y administrados en forma de comprimidos o inyecciones).
Indicaciones. Siempre bajo prescripción médica, esta crema está indicada para tratar, de forma potente y efectiva, la piel inflamada en caso de eczema, psoriasis o dermatitis, especialmente en aquellas afecciones de la piel que no responden de forma satisfactoria a esteroides menos activos.

Peitel

Actividad. Prenicarbato, principio activo del *Peitel* es un corticoide tópico que se caracteriza por sus pronunciadas propiedades antiinflamatorias, antialérgicas, antiexudativas y antipruriginosas.
Indicaciones. Peitel crema está indicado en todas las afecciones inflamatorias de la piel en las que se requiera un tratamiento con corticoides tópicos, tales como dermatitis, eccemas y psoriasis.
Peitel crema es adecuado para el tratamiento de regiones de la piel especialmente sensibles, grandes superficies y en las que es necesario un tratamiento repetitivo a largo plazo (máximo 4 semanas). *Peitel crema* puede utilizarse en niños y ancianos.

¿Cuál de los dos se lee mejor? Fíjate como *Clovate* se centra en las necesidades del lector, al explicar los conceptos de *tópico* y *esteroides* desde el conocimiento popular (anabolizantes para culturistas, forma de administración). En cambio, *Peitel* presupone que el lector conoce mucha terminolo-

gía y repite cuatro veces el nombre del producto para garantizar su comprensión. Se trata de una estrategia adecuada para fomentar una buena aplicación del medicamento.

Cuestiones menores son la variación *eczema* (interferencia del inglés) y *eccemas* (forma española reconocida) y la mala puntuación del texto *Clovate:* la primera coma debería suprimirse (la que separa *CLOVATE* y *crema),* la segunda debería ser un punto y el último punto del apartado *Actividad* debería ir dentro del paréntesis.

15. ESTRATEGIAS DIVULGATIVAS

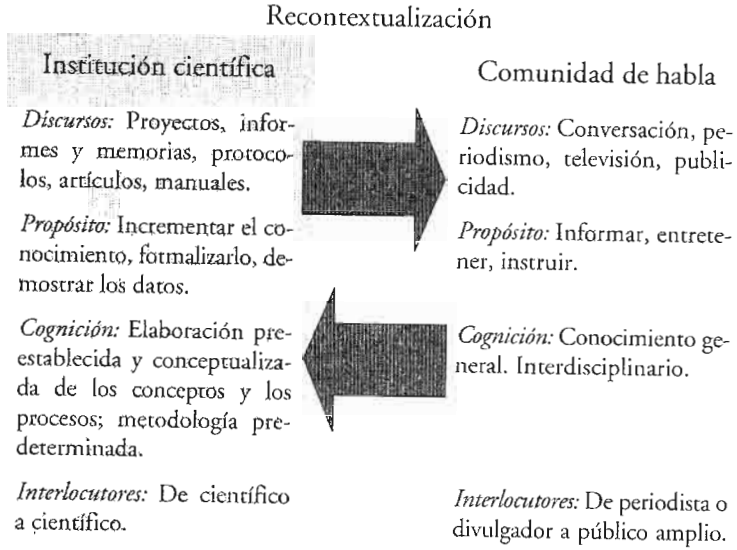
> *Me parece indiscutible que los productos de divulgación deban cumplir con una máxima que podría considerarse universal para los discursos públicos: que sean veraces.*
>
> GUIOMAR CIAPUSCIO, 1997: 28

Analizaré aquí con detalle las estrategias usadas para divulgar información científica. Esto nos permitirá comprender mejor las particularidades que presenta este tipo de lectura. Esbozaré una teoría del fenómeno y comentaré algunos ejemplos.

LA RECONTEXTUALIZACIÓN

Como hemos visto, el problema radica en transferir el conocimiento de un ámbito a otro (véase el esquema de la página siguiente).

El cuadro gris, titulado *institución científica,* representa a las disciplinas científicas. En cada una los científicos investigan para incrementar su conocimiento. La investigación parte de una metodología, una lógica y unos conceptos preestablecidos, que conocen sólo los interesados. Sus estudios se formulan en discursos muy específicos: proyectos, informes y memorias de investigación, protocolos de laboratorio. Sólo los resultados más importantes se difunden en artículos publicados en los boletines internacionales y luego, con los años, pasan a formar parte de los manuales técnicos de cada disciplina.


Recontextualización
Institución científica
Comunidad de habla
Discursos: Proyectos, informes y memorias, protocolos, artículos, manuales.
Propósito: Incrementar el conocimiento, formalizarlo, demostrar los datos.
Discursos: Conversación, periodismo, televisión, publicidad.
Propósito: Informar, entretener, instruir.
Cognición: Elaboración preestablecida y conceptualizada de los conceptos y los procesos; metodología predeterminada.
Cognición: Conocimiento general. Interdisciplinario.
Interlocutores: De científico a científico.
Interlocutores: De periodista o divulgador a público amplio.

En estos discursos, el científico se dirige a los colegas de su disciplina. El lector es un igual: conoce los conceptos, los métodos y los recursos lingüísticos del campo. El texto es especializado, tiene densidad terminológica, formulaciones matemáticas, símbolos especiales, etc. Resulta imposible entender este tipo de textos si no eres un especialista en la disciplina. Sólo un físico cuántico comprende un artículo de física cuántica. Sólo puedes comprender una memoria de ingeniería electrónica si eres ingeniero o posees el conocimiento equivalente.

Por otro lado, los ciudadanos que compartimos un idioma y una cultura constituimos una *comunidad de habla* (cuadro gris claro). Al margen de los estudios, el estatus social y la profesión de cada uno, poseemos una cultura común: una historia, una organización política, unas tradiciones, una mirada sobre la vida, que se manifiestan en la lengua que hablamos. Compartimos discursos corrientes como la conversación, los programas de televisión y radio, los periódicos. Leemos para informarnos, trabajar, cumplir con algunas obligaciones o pasar el rato. Somos una comunidad heterogénea, en comparación con los científicos de cada disciplina. Nuestro lenguaje es también más general, coloquial, subjetivo, cercano al habla cotidiana.

Buena parte de la investigación científica permanece encerrada en su feudo y sólo llega a la comunidad de habla en forma de aplicaciones o productos. Pero algunos hechos ponen en contacto estos dos ámbitos y provocan la necesidad de transferir datos de uno a otro. Aparece una enfermedad nueva como la gripe del pollo, se pone a la venta Prozac o Viagra, se completa el ADN humano, se lanza la alarma sobre el calentamiento de la Tierra y la necesidad de limitar la contaminación ambiental... Los ciudadanos reclamamos saber cómo se contagia la enfermedad, qué efectos secundarios tienen estas pastillas, cómo afectará a nuestras vidas la terapia genética o qué podemos hacer para no contaminar el ambiente. Queremos aprovecharnos del conocimiento científico que pagamos con nuestros impuestos. Queremos poder vivir mejor con estos avances. Pero no resulta nada fácil dar respuesta a estas preguntas.

Ejemplos

En la institución científica, un dato cualquiera adquiere significado porque forma parte de un entramado conceptual, dentro de un discurso preestablecido, con su lógica, su metodología y sus propósitos particulares. Los científicos lo saben y vinculan cada dato con el contexto conceptual correspondiente, que recuperan de su memoria. Al contrario, cuando se saca un dato de su contexto, pierde sus conexiones y también buena parte de su significado.

Para un oncólogo, el concepto *tumor* tiene infinidad de matices (tamaño, lugar donde se encuentra, tipo de células,

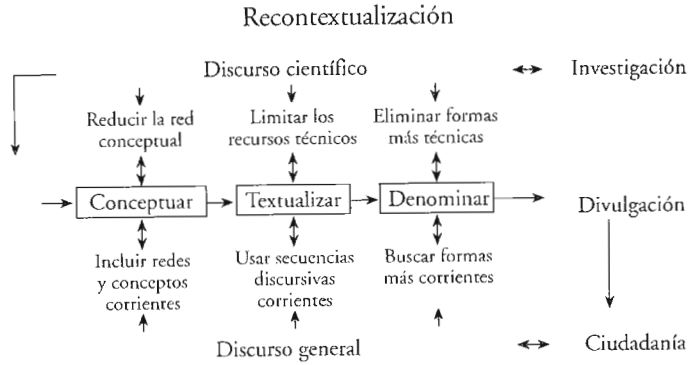
ritmo de crecimiento, perfil genético del paciente) y está conectado con otros conceptos (metástasis, causas, quimioterapia, etc.), que los legos ignoramos. Una *interferencia* verbal (decir *smog, software* o *fashion* en español) tiene muchas implicaciones para un lingüista (causa, valoración social, adaptación ortográfica o no, existencia o no de equivalente castellano –como *contaminación, programa* o *moda*–, uso habitual, etc.), donde un lego sólo reconoce una palabra extranjera.

Recontextualizar significa conseguir que un dato elaborado por la institución científica pueda ser comprendido por la mayoría de los miembros –si no todos– de la comunidad de habla, de modo que se satisfagan sus necesidades sin producir confusión o malentendidos. El dato científico debe conectarse con el mundo del ciudadano y formularse en un discurso propio de la comunidad de habla, para que pueda ser comprendido. Las necesidades de la ciudadanía pueden ser muy variadas: resolución de un problema de salud (vacas locas, epidemia de gripe, virus ébola), curiosidad general, interés por las novedades científicas, etc.

En los años ochenta del siglo pasado se propagó el sida entre los humanos. La investigación identificó a los *retrovirus VIH* como agentes causantes, describió cómo actúan, las vías de transmisión; elaboró un test para detectarlos, etc. De pronto conocimos términos como *sistema inmunológico, portador asintomático, linfocitos CD4, sarcoma de Kaposi, carga viral, lipodistrofia, infecciones oportunistas*, etc. Los enfermos morían sin cura posible y sólo existía la prevención.

Pero ¿cómo podíamos llegar a toda la ciudadanía de modo claro y rápido?, ¿quién hubiera comprendido estos términos? Tuvimos que acuñar expresiones más sencillas y transparentes como *sexo seguro, positivo, utilización del preservativo* (usado con este motivo), etc. Es un buen ejemplo de recontextualización generalizada.

Veamos ahora con otro diagrama el proceso que experimenta el dato científico que se divulga. El color gris oscuro sigue representando al conocimiento y a los recursos procedentes de la institución científica, y el gris claro a los de la comunidad de habla:



El dato científico se representa en forma de red conceptual o entramado de nodos (la telaraña izquierda). Procede de la investigación y está elaborado con los recursos lingüísticos de la ciencia (rectángulo de arriba). Para divulgarse entre la ciudadanía, el dato pierde parte de sus atributos originales y adopta formas cercanas a la comunidad de habla (rectángulo de abajo, titulado *Discurso general)*. Las flechas muestran el camino de transformaciones que experimenta el dato, que dividiré en tres operaciones:

- La *conceptuación* o reelaboración semántica. El dato pierde algunas de las conexiones con el discurso científico original (conceptos, clasificaciones, estadística) y establece relación con elementos procedentes del discurso general (conexiones con el día a día, la realidad del lector).

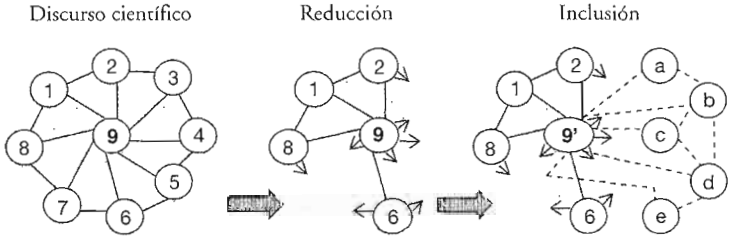
- La *textualización* o reelaboración discursiva. El dato prescinde de algunos recursos expresivos exclusivos del discurso científico (lenguajes formales, tablas, referencias bibliográficas, etc.) y adopta manifestaciones más propias del discurso general (modalización, narración, metáforas).
- La *denominación* o reelaboración léxica. Se reelabora uno de los aspectos más característicos del discurso científico: la alta densidad léxica. Los términos científicos originales, que son excesivamente técnicos, se sustituyen con sinónimos o paráfrasis o se aclaran con definiciones o ejemplos.

Las tres operaciones no son secuenciales y unidireccionales, sino simultáneas e interactivas. La conceptuación influye en la textualización y en la denominación y viceversa. Así, suprimir un nodo conceptual ahorra las decisiones textuales y léxicas sobre cómo debe representarse y a la inversa.

Conceptuar

Ampliemos ahora el tamaño de la red conceptual para ver lo que le ocurre. El color gris claro y el oscuro siguen refiriéndose a los discursos de la institución científica y de la comunidad de habla:

La conceptuación de redes



El nodo número 9 representa al dato que queremos divulgar. En la institución científica, el 9 adquiere significado pleno por la conexión que establece con el resto de nodos (1-8), los cuales a su vez se conectan con otros nodos hasta construir el campo conceptual completo de una disciplina. Incluso cuando un discurso menciona sólo algunos de los nodos, un lector científico recupera el resto sin dificultad con su conocimiento previo.

Pero los ciudadanos carecemos de formación científica y difícilmente podremos acceder al 9 a partir de la red original. Ésta debe transformarse para adaptarse a nuestras posibilidades de comprensión. Primero se *reduce* el número de nodos: se eliminan los menos importantes o interesantes (3, 4, 5 y 7) y se mantienen los más populares y relevantes para la divulgación (1, 2, 6 y 8). Esta manipulación deja *huellas* en el texto, como sugieren las flechas pequeñas. Son implícitos irrecuperables o referencias inespecificadas, que el texto muestra y el lector detecta, pero que no puede recuperar por falta de conocimiento.

Al mismo tiempo, el nodo original se conecta con conceptos procedentes del discurso general, marcados en el cuadro con letras (a-e) y línea discontinua. La *inclusión* de estos nodos es lo que facilita la comprensión al ciudadano inexperto. Son los puentes concretos que relacionan el concepto básico (9) y sus relaciones (1, 2 6 y 8) con los conceptos generales que el lector conoce (a-e).

Por supuesto, no es exactamente la misma red. El nodo 9 y su entramado original (nodos 1-8) difieren del 9', con red mixta de cifras y letras. Lo esencial es si 9' mantiene la información más relevante del original y si el incremento de lectores compensa de algún modo la transformación sufrida. Porque 9 sólo es accesible a unos pocos científicos, mientras que 9' es –supuestamente– para todos. ¡Y esto también importa!

Veamos dos ejemplos. El primero corresponde a un fragmento divulgativo sobre la meningitis. En el invierno de 1997 en España se produjeron varios casos, lo que provocó alarma social. Se llegó a hablar de epidemia y los periódicos informaron sobre los agentes y la mortalidad de esta enfermedad. A la izquierda está la clasificación científica y a la derecha un ejemplo divulgativo:

(1) *Bacterial:*
Haemophilus influenza tipo b *(Hib);*
Neisseria meningitidis o meningocócica; (grupos A, B, C, Y, W-135);
Strepococcus pneumoniae o pneumocócica;
Otras: tuberculosis, leptospirosis, Lyme.
Viral: herpes, paperas, VIH, encefalitis, etc.
Fúngica: Cryptococcus neoformans (sida).

(2) Hay varios tipos de meningitis [...] Entre las bacterianas está la meningocócica, que es contagiosa, y se presenta a su vez de dos maneras: una es fulminante, y la otra más corriente, tiene los síntomas descritos, y es de buena recuperación.
ABC, 20-2-97

En 2 hay varias huellas de la clasificación científica original. Se menciona *varios tipos*, pero sólo se cita uno. Al decir *entre las bacterianas*, se infiere que existen meningitis no bacterianas y que, dentro de las bacterianas, hay varios subtipos, aunque sólo se refiera luego a la *meningocócica.* Aunque especifique que esta última se *presenta de dos maneras*, no especifica cuáles son ni cómo actúan: solo aporta dos comentarios generales más populares *(una es fulminante* y otra *es de buena recuperación).* Estos dos comentarios parecen pertenecer a un discurso más general que científico.

Comparando 2 con la clasificación científica de las meningitis (número 1) vemos que en efecto existen varios tipos

y subtipos. En cambio, es falso que haya sólo dos formas del subtipo *bacterial meningocócica:* hay cinco *(grupos A, B, C, Y, W-135).* Quizá esta pequeña imprecisión no afecta la comprensión de los datos relevantes y pueda justificarse por la ganancia de lectores que sin duda consigue 2 en comparación con 1. Pero no costaría nada sustituir *dos* por *varios* –¡y problema solucionado!

Pero las imprecisiones causadas por la recontextualización no siempre son tan pequeñas o intrascendentes. Fijémonos en esta explicación sobre la causa de la enfermedad de las «vacas locas»:

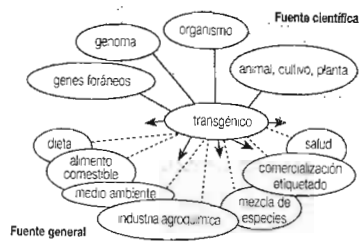
(3) Se sabe que es un virus, *pero no* un virus de los más conocidos. *Lo que acaba destruyendo* el cerebro y termina con la vida del enfermo *inexorablemente* es algo más pequeño *todavía* que un virus, es un prión...
El Mundo, 22-3-96

Primero se afirma que *es un virus*, luego que es un virus poco *conocido*, que es *algo más pequeño que un virus.* O sea, que no es un virus... ¿Y qué es? Pues un *prión.* ¿Y qué es un prión? ¿En qué quedamos? Sin duda, la buena fe de aprovechar el concepto más popular de *virus* para hacer comprender el más revolucionario de *prión* no justifica esta prosa confusa. El agente causante de esta enfermedad es un tipo de proteína denominada prión, que no tiene nada que ver con un virus.

En el segundo ejemplo, los siguientes dos cuadros comparan el entramado del concepto *transgénico* en el discurso científico (gris) y en el divulgativo (en gris y granulado). Los alimentos modificados genéticamente, llamados transgénicos, han ocupado muchas páginas en los periódicos:

Discurso científico

Discurso divulgativo



Vemos como los nodos eliminados a la derecha corresponden a los conceptos más técnicos y alejados del conocimiento popular, como *composición cromosómica, vector de transformación* o *ADN recombinante.* Los nodos que permanecen son los más básicos y generales: *genes foráneos, animal, cultivo,* etc. Comprobamos también que los nodos añadidos corresponden a las posibles aplicaciones de los transgénicos; son puntos de interés para el ciudadano *(dieta, salud, alimento comestible)* o implicaciones socioeconómicas *(medio ambiente, industria agroquímica,* etc.).

Textualizar

La manera de formular con lenguaje los conceptos transformados también presenta particularidades. Para expresar su contenido, la ciencia utiliza procedimientos diferentes a los que maneja la comunidad de habla. El dato divulgable debe renunciar a los rasgos discursivos más técnicos para adoptar recursos más populares, conocidos por la ciudadanía. Además, el canal en que se acaba difundiendo el dato (periodismo, Internet, literatura fantástica, etc.) impone unos rasgos propios, como vemos en este diagrama:

Formas discursivas científicas, generales y periodísticas

Discurso científico: definiciones, ejemplificaciones, lenguajes formales y sistemas semióticos (fotografía, tablas, gráficos), restricción verbal (impersonalidad y tiempos presentes), alta especificidad (densidad terminológica), grado estable de formalidad, etc.

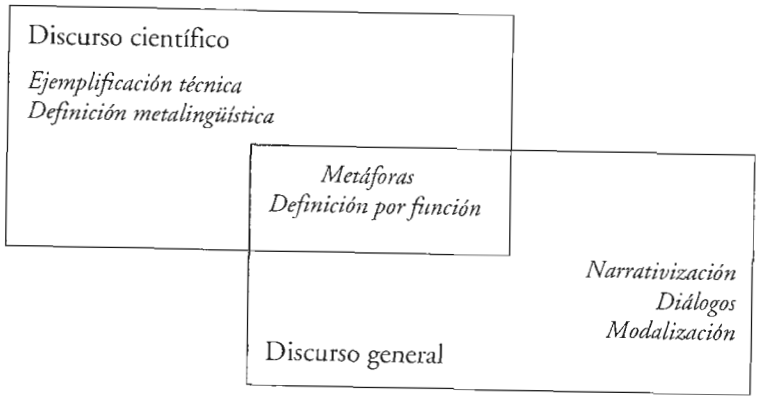
Divulgación

Discurso general: narraciones, diálogos, grado alto de subjetividad, variación modal (preguntas, negaciones, etc.), ironía, humor, paráfrasis, personalización, nivel más bajo de formalidad, metáforas, etc.

Géneros periodísticos: géneros de información y opinión, noticias, reportajes, despieces, editorial, columna de opinión, entrevista, etc.
Rasgos: Estructura en pirámide informativa, búsqueda de objetividad, párrafos breves autónomos, grado alto de legibilidad, etc.

El texto divulgativo nace de la interacción entre estos tres discursos. En un periódico, la noticia sobre ciencia mantiene la estructura de pirámide invertida, con el aparato titular (título, antetítulo, *lead)* y los párrafos breves y autónomos –para poder ser cortados por el final en caso de que falte espacio. Los datos se ordenan de más relevantes a menos y se formulan con un estilo objetivo y despersonalizado –aunque luego veremos varias excepciones. En cambio, en una novela de ciencia-ficción los datos científicos se introducen con descripciones literarias y narraciones llenas de intriga.

El esquema siguiente indica algunos de los recursos usados para divulgar. Pese a ser procedimientos propios de la ciencia, algunos textos utilizan la *ejemplificación técnica* o la *definición metalingüística* para aclarar conceptos. Entre los recursos habituales tanto en la ciencia como el discurso general, encontramos las *metáforas* (4) y la *definición por función* (5).



La metáfora (o comparación o analogía) es un procedimiento antiguo, universal y eficaz para explicar algo nuevo a partir de algo conocido. Es frecuente en la ciencia: *el hilo de teléfono de la cadena del ADN; los agujeros negros del espacio; el big bang o la gran explosión del origen del universo; una hormiga obrera u otra kamikaze*, etc. Este ejemplo compara la sastrería con la aplicación genética a la alimentación:

(4) Los beneficios directos vendrán cuando de la *sastrería genética* salgan alimentos pensados para deleitar al paladar y mejorar su valor nutritivo.
El País, 1998

La *definición por función* consiste en un tipo particular de explicación, muy corriente en la divulgación, que se refiere a la finalidad, aplicación o utilidad de un concepto para que el lector lo comprenda:

(5) Ya ha empezado a formarse el primer rebaño de ovejas clónicas transgénicas que portan *un gen* humano en su ADN, *destinado a* la producción de una proteína humana en la leche.
El País, 20-1-1998

No importan las otras características de este gen humano. Sólo que tiene la función mencionada.

Entre los recursos propios del discurso general, está la *narrativización* de procesos o hechos (6), la inclusión de *diálogos* o *voces populares* (7) y la *modalización* o la formulación del punto de vista del autor (8 y 9). Veámoslo (la cursiva es mía):

(6) *En el cerebro de personas, ganado y otros animales hay una proteína natural* cuya función exacta se desconoce y que, cuando tiene ciertas alteraciones en su estructuta *se convierte* en un *monstruo*, un agente infeccioso denominado prión con la propiedad de convertir en patógena la proteína normal al entrar en contacto con ella.
El País, 24-4-96

El ejemplo 6 explica cómo se deteriora el cerebro por la conocida enfermedad de «las vacas locas». El prión, la proteína causante, sufre determinadas alteraciones biológicas que desembocan en la patología. ¿Qué recuerda este fragmento? ¿No se parece a un cuento?: *Había una vez una proteína natural... que sufrió ciertas transformaciones... y se convirtió en un monstruo...* En forma de monstruos, héroes y aventuras la ciencia resulta más familiar e interesante.

(7) «Ponme un kilo de tomates, pero que no tengan eso que le echan ahora a las patatas, no vaya a ser que nos pongamos todos enfermos», dijo la señora. El tendero puso cara de póquer y pesó la mercancía. «No se preocupe que lo que vendemos es natural», le aclaró a la clienta mientras le cobraba.

La escena tuvo lugar en un mercado madrileño. La señora seguramente se estaba refiriendo a las patatas que retrasan el crecimiento de los mamíferos que las comen.

Y no porque lleven compuestos nocivos para la salud, sino porque se ha introducido un gen extraño en la planta con el fin de hacerla más resistente a los pesticidas.
El Mundo, 16-8-98

Así empieza un reportaje sobre alimentos transgénicos, como si llegáramos tarde al cine con la película empezada. *In media res*... El diálogo de mercado hace aterrizar en el suelo un tema tan complejo como los transgénicos. El lector se identifica con la clienta o con el tendero... La introducción de estas voces acerca la ciencia fría y lejana al lector. Luego, el segundo párrafo expone el contenido más técnico: *se ha introducido un gen extraño en la planta*... Empezar de este modo es como lanzar un anzuelo al lector.

(8) *Decían que eran inocuos... Pero* los alimentos modificados genéticamente *pueden ser peligrosos* para la salud. Eso asegura un nuevo estudio científico llevado a cabo por el Instituto Rowett de Aberdeen, en Escocia.
El Mundo, 11-8-98

(9) La relativa simplicidad de los procedimientos descritos y de los esquemas presentados a la *prensa no debe dar lugar a ilusiones*. La clonación de Dolly es una operación *difícil y compleja*...
Mundo Científico, junio de 1997

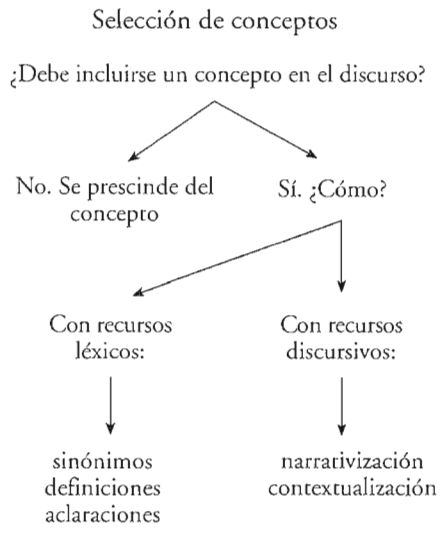
Estos dos fragmentos ejemplifican la ausencia de objetividad en la prosa divulgativa, aunque se publique en un periódico. En 8 el autor se permite incluso cierta ironía con *decían que eran inocuos* y los puntos suspensivos. En 9 la expresión popular *dar lugar a ilusiones* o la repetición gratuita en los adjetivos *difícil y compleja* muestra la actitud determinante del autor sobre lo que dice.

En definitiva, éstos son algunos de los recursos usados en la textualización. Quizá sea la mezcla de procedimientos tan heterogéneos, procedentes de la ciencia y de la comunicación más general, lo que provoque que la prosa divulgativa sea versátil, heterodoxa, con subidas y bajadas de registro, combinación de expresiones vulgares y técnicas, con un estilo que a veces recuerda a la ciencia y a veces a la conversación de calle:

(10) Siguiendo ese procedimiento, los laboratorios se aplican a *quitar genes de aquí y ponerlos allá*. Los cereales *han sido los primeros en ser modificados*. Les han seguido las hortalizas (calabacines y achicoria) y un *repertorio variopinto de especies*, desde caña de azúcar –que los cubanos intentan modificar con miras a producir papel– hasta un sucedáneo de la vainilla creado por los británicos [...]. Básicamente, *la técnica de transgénesis* consiste en introducir un gen de una especie en las células de otra especie, sea un vegetal, un animal o un *microorganismo. Dicho gen codifica una proteína* responsable de ciertos procesos o cualidades interesantes.
El País, 18-10-98

Estas cien palabras incluyen términos especializados *(técnica de transgénesis, codifica una proteína)*, hiperónimos más conocidos *(microorganismo)* o expresiones premeditadamente vagas *(variopinto)*. Los dichos coloquiales *(quitar... aquí y poner allá)* conviven con estructuras sintácticas cultas *(han sido los primeros en ser modificados)*. Las oraciones breves alternan con los incisos extensos entre guiones. ¿Qué es?, ¿periodismo?, ¿exposición científica?, ¿novela?, ¿conversación? Un poco de todo. Es un género nuevo, en construcción.

Esta operación se centra en la denominación de los conceptos. La frontera entre textualizar y denominar es sólo de tamaño: textualizamos fragmentos, párrafos o secuencias discursivas y denominamos con palabras, términos o expresiones. Pero algunos recursos para denominar y explicar conceptos requieren varias oraciones, de modo que este último apartado incluye el comentario de un texto completo, a modo de cierre.

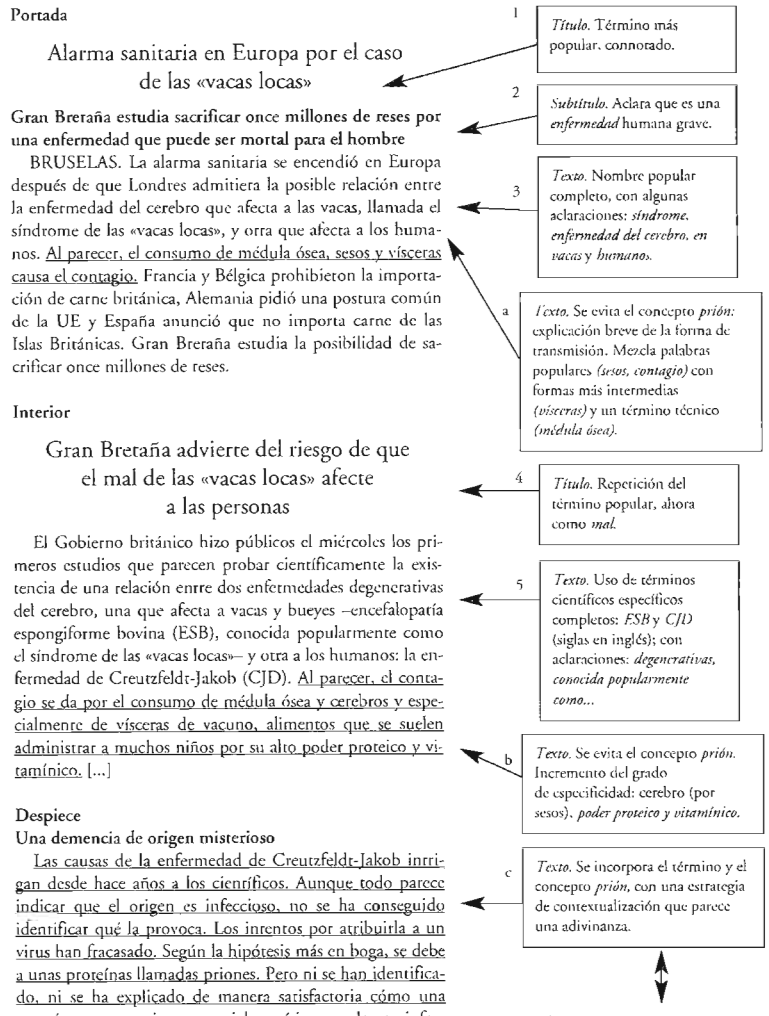


¿Cómo podemos hacer entender un concepto científico a la ciudadanía? Este diagrama ofrece algunas respuestas. Primero, debemos decidir qué nodos del entramado conceptual se divulgan. ¿Qué es lo relevante en un tema? ¿Qué nodos son prescindibles? Sólo lo fundamental debe incluirse en la divulgación. Luego, ¿cómo podemos explicarlo? Pues con sinónimos, aclaraciones o con recursos retóricos como la narrativización y otros.

La enfermedad de las «vacas locas» ofrece ejemplos interesantes. La alarma social saltó en Europa en 1996 cuando se descubrió que una vieja enfermedad degenerativa de cerebro de las ovejas (el *scrapie)* había saltado a las vacas por haber ingerido despojos de oveja, y que de ahí podía saltar a las personas, si comían carne de vacuno... El agente causante era un tipo de proteína denominado *prión*, encontrada en la carne ovina y vacuna. Era un concepto tan nuevo como controvertido y por eso las primeras noticias son cautas.

En la página 278 podemos analizar la portada y algunos pasajes de *La Vanguardia* (22-3-96). Destaca:

1. Hay poco contenido científico en comparación con el tamaño de la noticia. Es habitual en la divulgación que las implicaciones sociales, económicas o políticas –como en este caso– ocupen más espacio que la propia explicación científica.
2. Esta información científica se dosifica a lo largo del texto. Al principio aparece lo más general y al final los detalles más específicos. Donde aparece más contenido científico y más técnico es en el despiece, que es la parte opcional o «prescindible» de la noticia.
3. La selección de conceptos y términos también avanza de más general o popular a más específico y científico. En la denominación de las encefalopatías espongiformes bovinas y humanas (en gris y con cifras) el titular y la portada prefieren la forma coloquial *vacas locas* (acompañada de *caso, mal* o *síndrome),* cargada de connotaciones negativas; sólo en la página interior y en el interior del texto se usan las denominaciones técnicas pertinentes. En la explicación de la causa de la enfermedad (subrayada y con letras), el agente biológico causante (el *prión)* sólo aparece en el despiece final.


Portada
Alarma sanitaria en Europa por el caso de las «vacas locas»
Gran Breraña estudia sacrificar once millones de reses por una enfermedad que puede ser mortal para el hombre
BRUSELAS. La alarma sanitaria se encendió en Europa después de que Londres admitiera la posible relación entre la enfermedad del cerebro que afecta a las vacas, llamada el síndrome de las «vacas locas», y otra que afecta a los humanos. Al parecer, el consumo de médula ósea, sesos y vísceras causa el contagio. Francia y Bélgica prohibieron la importación de carne británica, Alemania pidió una postura común de la UE y España anunció que no importa carne de las Islas Británicas. Gran Breraña estudia la posibilidad de sacrificar once millones de reses.
Interior
Gran Bretaña advierte del riesgo de que el mal de las «vacas locas» afecte a las personas
El Gobierno británico hizo públicos el miércoles los primeros estudios que parecen probar científicamente la existencia de una relación entre dos enfermedades degenerativas del cerebro, una que afecta a vacas y bueyes –encefalopatía espongiforme bovina (ESB), conocida popularmente como el síndrome de las «vacas locas»– y otra a los humanos: la enfermedad de Creutzfeldt-Jakob (CJD). Al parecer, el contagio se da por el consumo de médula ósea y cerebros y especialmente de vísceras de vacuno, alimentos que se suelen administrar a muchos niños por su alto poder proteico y vitamínico. [...]
Despiece
Una demencia de origen misterioso
Las causas de la enfermedad de Creutzfeldt-Jakob intrigan desde hace años a los científicos. Aunque todo parece indicar que el origen es infeccioso, no se ha conseguido identificar qué la provoca. Los intentos por atribuirla a un virus han fracasado. Según la hipótesis más en boga, se debe a unas proteínas llamadas priones. Pero ni se han identificado, ni se ha explicado de manera satisfactoria cómo una proteína que no riene material genético puede ser infecciosa.
Pueden pasar diez años desde la infección y la manifestación de la enfermedad. Las víctimas sufren un deterioro neurológico progresivo que provoca demencia, pérdida de coordinación y de las facultades intelectuales y desestructuración de la personalidad. La evolución es lenta, pero es mortal. No se conoce ningún rraramiento eficaz.
1 Título. Término más popular, connotado.
2 Subtítulo. Aclara que es una enfermedad humana grave.
3 Texto. Nombre popular completo, con algunas aclaraciones: síndrome, enfermedad del cerebro, en vacas y humano.
a Texto. Se evita el concepto prión: explicación breve de la forma de transmisión. Mezcla palabras populares (sesos, contagio) con formas más intermedias (vísceras) y un término técnico (médula ósea).
4 Título. Repetición del término popular, ahora como mal.
5 Texto. Uso de términos científicos específicos completos: ESB y CJD (siglas en inglés); con aclaraciones: degenerativas, conocida popularmente como...
b Texto. Se evita el concepto prión. Incremento del grado de especificidad: cerebro (por sesos), poder proteico y vitamínico.
c Texto. Se incorpora el término y el concepto prión, con una estrategia de contextualización que parece una adivinanza.
Contextualización:
1. Delimitar el espacio semántico del concepto: las causas de la enfermedad intrigan.
2. Describirlo o parafrasearlo: es infeccioso, no es un virus, según la hipótesis más en boga.
3. Formular el término: unas proteínas llamadas priones.

4. El despiece presenta un buen ejemplo de introducción de un concepto nuevo a partir de una estrategia de contextualización. Primero se delimita el espacio semántico que va a ocupar el concepto con datos que pueda conocer el lector principiante. Luego se caracteriza dicho espacio con descripciones, paráfrasis o cualquier otro tipo de información que ayuden a definirlo. Finalmente, se introduce el término nuevo. Veamos cómo otro medio de comunicación utiliza la misma estrategia, pero con otro tipo de datos:

(11) Con el tiempo, se logró identificar al agente causal del sida, el virus VIH. Pero, en cuanto a las enfermedades neurodegenerativas de animales y personas –EEB, ECJ y «scrapie»–, el agente causal es todo un misterio.

Parece que se trata simplemente de una proteína alterada, a la que se llamó prión para distinguirla de los agentes infecciosos conocidos (virus, bacterias, hongos, u otros patógenos). Stanley B. Prusiner, de la Universidad de California, fue el que lo descubrió y el que acuñó el nombre hace más de quince años...
El Mundo, 28-3-96

Primero se menciona al *sida*, como comparación o referente conocido. Luego se delimita el espacio semántico concreto de *agente causal*, donde aparece luego el término *prión*, que después se caracteriza. El lenguaje familiar *(es todo un misterio)* también contribuye a la comprensión del fragmento.

Para terminar, veamos otros procedimientos para explicar un término. En 12 se usa un hiperónimo *(insecto)* para explicar *taladro*, y en 13 una definición introducida con un paréntesis, siempre hablando de transgénicos:

(12) [...] ha recibido un gen que le permite inmunizarse contra la plaga del *taladro (un insecto)* que daña el aparato digestivo de los animales que lo ingieren.
El País, 26-9-98

(13) Además, tales vectores llevan muchas veces genes marcadores que confieren resistencia a antibióticos como la *kanamicina (gen presente en el tomate transgénico de Calgente)* [...].
El País, 4-2-98

Epílogo

¡Qué paradoja! Queremos saber qué es el ADN sin ser genetistas, cómo es por dentro Internet sin ser ingenieros, cómo se produce un melanoma sin ser dermatólogos... Tenemos que comprender –¡y queremos poder hacerlo! Pero qué contradicción: queremos saber sobre lo que no sabemos. Queremos comprender hechos y datos que pertenecen a disciplinas técnicas cuyos fundamentos ignoramos. Esperamos comprender conocimientos que se han construido con instrumentos, parámetros, conceptos y lógicas que nunca aprendimos. ¡Qué bueno que haya profesionales que trabajen para que podamos hacerlo! ¡Qué privilegiados que somos!

Pero incluso así no resulta fácil. Los discursos divulgativos son géneros nuevos, que están en proceso de elaboración. Es un tipo de mestizaje discursivo, que mezcla unos orígenes científicos con los recursos populares del habla y los cánones del periodismo o de los otros canales de comunicación. Quién sabe si en el futuro los lectores tendrán más cultura científica, si la divulgación tendrá géneros más formalizados, si no habrá tantos desencuentros, si existirá un código deontológico del divulgador –como los de médicos, científicos y periodistas.

EPÍLOGO

Sólo recibirás alguna cosa de los libros que leas si eres capaz de darles algo tuyo.

SÁNDOR MÁRAI, 1949

Leer ya no es lo que era, dije al principio. En efecto, es diferente. Sigue siendo importante, trascendental... –quizá todavía más. Pero leemos otros textos, de otro modo, que nos llegan a través de nuevos medios, que transmiten contenidos distintos, más heterogéneos, ideologizados, pluriculturales. Nos relacionamos con ellos de otra manera. Y empezamos a pensar, sentir y mirar de otro modo... Nunca fue fácil, leer y comprender, pero hoy todavía es más complicado.

El sesgo omnipresente

Todos quieren convencernos de *su* verdad.

- Los políticos declaman en las tribunas, hurgando en cualquier argumento, instrumentalizando la controversia del día, jugando con los sentimientos más delicados, sin moral ni templanza. Sólo buscan arañar votos. Siempre lo hacen bien, siempre tienen razón y los resultados electorales son favorables... (casi siempre favorables). La oposición se equivoca, dice barbaridades y lo hace todo mal.

- La Iglesia se cree poseedora de la verdad y clama su dogma proselitista y combativo desde los altares –¡y desde la radio, la tele y los periódicos! A veces parece hablar más para captar fieles que para comprender los problemas de la gente. No parece tener interés en reconocer y respetar a los que piensan diferente.
- La ciencia todopoderosa nos bombardea cada día con resultados y descubrimientos sorprendentes. Un matemático ha descubierto el algoritmo del cáncer y ha curado a un enfermo terminal en dos meses. ¿Se va a curar mi tío de su linfoma? Una sonda que opera en la órbita de Marte fotografía restos de agua en el subsuelo. ¿Podremos colonizar el planeta rojo algún día? Los huracanes incrementan su virulencia y su frecuencia por el calentamiento de la Tierra. ¿Debo suspender mis vacaciones en Yucatán? Esto es lo que dicen, ¿no?

  O es también que cada científico vende su moto –en los boletines especializados y en las entrevistas a la prensa. Su investigación es la más importante. Los resultados son muy prometedores. Son necesarios más fondos para continuar. Es mucho más relevante esta línea que la otra...
- Los periódicos se nos presentan como imparciales, objetivos y serviciales. Pero acércate al quiosco y echa una ojeada a las portadas... Compáralas para ver si dicen lo mismo y del mismo modo. Haz clic en las webs de los principales diarios, nacionales e internacionales. Contrástalas. Cada uno elige las noticias que le convienen, se inventa el lenguaje que le favorece y adopta el punto de vista más apropiado... para sus intereses –¡y no para los del lector! Deben satisfacer a los partidos, las empresas y los poderosos que mandan. Prueba a escribir una carta al director para quejarte de alguna institución o empresa que pague publicidad en el mismo periódico. Verás si te la publican...

- Los canales de televisión hacen igual. Seleccionan, cortan, editan y manipulan a su antojo las imágenes que nos ofrecen... A la redacción llega cada día tanta información que no hay tiempo disponible para su difusión... Así, ¿cómo se elige?, ¿qué es portada?, ¿a qué se dedica más o menos segundos? Incluso algo tan patéticamente irrelevante como un partido de fútbol o una carrera de Fórmula 1 despierta pasiones y cambia de color según el comentarista o la cámara. Todos tienen una mirada interesada...
- Con pocos clics concurren a nuestra pantalla miles de documentos procedentes de cualquier parte del mundo, que alguien se tomó la molestia de escribir para conseguir algo... Webs, correos electrónicos, foros, blogs y mundos virtuales reclaman nuestra aceptación, sin presentarse. En pocos años, hemos pasado de conversar con nuestros vecinos a tener una ventana abierta al planeta, de utilizar el dialecto materno a intentar hacernos comprender en alguna lengua extranjera, de repetir las rutinas culturales conocidas a explorar imaginarios lejanos.
- También accedemos a discursos, disciplinas y mundos distantes, ¡incluso leyéndolos en español! Las instrucciones del televisor fueron pensadas primero en japonés para japoneses; las preguntas más frecuentes del nuevo programa de fotografía digital, en inglés; la información sobre la obra y el autor de esta ópera, en alemán; estas recetas de cocina..., en chino, árabe, tai, etc. ¿Y qué decir de la novela turca, del ensayo hindú o de la poesía erótica egipcia que leemos, con sensibilidades, realidades, retóricas y matices que están en las antípodas de los nuestros? ¿Cómo vamos a poder comprenderlas? ¿Sentiremos algo parecido a lo que inspiró al autor?

Todo tiene un punto de vista, una ideología, una mirada parcial, unos intereses. No hay miradas limpias. El sesgo es

omnipresente. Incluso sin malicia ni intención, nuestra mirada es local y particular. Como autor, sólo soy un pequeño ser que se asoma al planeta desde su casa. Como lectores, somos como un pollito de granja, confundido, iluminado por cientos de bombillas de infrarrojos que dibujan mil sombras en el suelo...

Reflexiones

Termino con cuatro ideas:

1. Se acabó la lectura *mono*, o sea, la lectura monocultural, monolingüe, monodisciplinaria, monoideológica, monoautoral (de un solo autor), monogenérica (de unos pocos géneros discursivos). Voces, culturas y comunidades de otros lugares, ¡sed bienvenidas! Viva la multiliteracidad.
2. ¡Qué difícil es comprender! ¡Entender discursos tan diferentes! ¡Descubrir el gato donde tendría que estar la liebre!, ¡desenmascarar a los mentirosos!, ¡darse cuenta de las intenciones del autor! ¡Qué difícil es leer en segundas lenguas!, ¡en formatos diferentes!, ¡sobre disciplinas especializadas!... Es prodigioso que podamos comprender el pensamiento irreducible del otro, tan diferente al nuestro. Pero nos equivocamos si pensamos que llegamos a capturarlo plenamente; sólo nos está permitido captar las formas y los colores. Seamos más humildes. Qué arrogantes fuimos al pensar que no se nos escapaba nada, que leer es fácil, que quien no comprende es inepto...
3. Tendremos que acostumbrarnos a comprender a medias, a no poderlo comprender todo, a que queden parcelas oscuras, secretos, ambigüedades y dudas... Se acabó la comprensión absoluta... Consolémonos con las interpretaciones relativas.

4. La interpretación también es social. Comprender es captar los efectos que provoca un discurso en nuestra comunidad: lo que entendemos nosotros... pero también lo que entienden los otros: los familiares, los colegas, las autoridades. Para comprender debemos intercambiar interpretaciones. Dialoguemos con otros lectores, sólo así el discurso hablará plenamente.

Tres mentiras

Aquí termina mi discurso y el juego. Y como prometí, entre todas las verdades, acabo de colar tres falsedades. Espero que las hayas descubierto. ¿Ha sido difícil?

¿Has encontrado más de tres? ¡Diez! ¡Veinte! Bueno..., yo sólo soy responsable de TRES. Con premeditación sólo escribí tres. El resto serán errores... o desencuentros. Quizá no he explicado bien algún punto, quizá un lector no lo ha entendido como yo esperaba... No importa. Para eso está el juego. Para provocar la reflexión.

También pueden ser desacuerdos. El autor se expresó bien, el lector entendió bien, pero discrepan. ¡Fantástico! Somos diferentes: es lógico que pensemos diferente. No pasa nada. Los desacuerdos son privilegios: permiten profundizar, contrastar, avanzar... Los acuerdos aburren: nos sumergen en la plácida tranquilidad de la unanimidad...

En mi web encontrarás la solución a las tres mentiras, en el documento *El juego de las falsedades*. Escríbeme para contarme lo que te parece falso... Me gustará responderte... Si hay oportunidad, prometo escribir una antología de «falsedades y desencuentros», que colgaré también en mi web, claro.

BIBLIOGRAFÍA[1]

ALCÍBAR, Miguel. (2004) *Controversias tecnocientíficas y medios de comunicación: el caso de la clonación humana y los raëlianos en* El País, tesis doctoral. Sevilla: Departamento de Periodismo, Universidad de Sevilla.

ALDERSON, J. Charles. (2000) *Assessing Reading.* Cambridge: CUP.

AMES, Patricia. (2002) *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú.* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

BARTON, David, HAMILTON, Mary, y Roz IVANIC, eds. (2000) *Situated Literacies. Reading and Writing in Context.* Londres: Routledge.

BERNHARDT, Elizabeth. (2003) «Challenges to reading research from a multilingual world», *Reading Research Quarterly,* 38/1, 112-117.

BOLTER, J. David. (1991) *Writing Space. The Computer, Hypertext and the History of Writing.* Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum. 2ª edición renovada: *Writing Space: Computers, Hypertext, and the Remediation of Print.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

— (1996) «*Ekphrasis,* realidad virtual y el futuro de la escritura». En NUNBERG, ed. p. 257-279.

BROWN, Gillian, y B. YULE. (1983) *Discourse Analysis.* Cambridge UP. Versión española: *Análisis del discurso.* Madrid: Visor libros. 1993.

1. No incluyo las asociaciones, revistas o grupos de investigación citados en el texto, porque se pueden encontrar fácilmente en Internet.

BURBULES, Nicholas C. (1998) «Rhetorics of the Web: Hyperreading and Critical Literacy». En: SNYDER, Ilana, ed. p. 102-122.

CALSAMIGLIA, Helena. (1997) «Divulgar: itinerarios discursivos del saber. Una necesidad, un problema, un hecho», *Quark*, 7, 9-18.

CASSANY, Daniel. (1999) *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós. 3ª ed., 2001.

CASTELLS, Manuel. (2001) *La galaxia Internet*. Barcelona: Plaza y Janés.

CERVETTI, Gina, PARDALES, Michael J., y James S. DAMICO. (2001) «A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy», *Reading Online*, 4 (9). www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html

CHARTIER, Roger. (1999) *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. México: FCE.

CHOMSKY, Noam. (2005) *L'educació. La millor eina per formar persones lliures y amb criteri*. Barcelona: Columna.

CHÚMEZ, Chumy. (1972) «María, tráeme las gafas», *La Codorniz*, 1586, año XXXII, Madrid, 1-4-1972.

CIAPUSCIO, Guiomar. (1997) «Lingüística y divulgación de la ciencia», *Quark*, 7, 19-28.

CODINA, Lluís. (2004) «Metodología de análisis y evaluación de recursos digitales en línea». En Rovira, Cristòfol et al. *Información y documentación digital*, Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. p. 41-102. Versión digital: www.lluiscodina.com/metodos/metodov6.doc

CONNOR, Ulla. (1996) *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: CUP.

— (2001) «Changing Currents in Contrastive Rethoric: New Paradigms», XIX Congreso nacional de AESLA (Asociación Española de Lingüística Aplicada), Universidad de León, León, 3-5/5/2001. En Moreno, A. I., y V. Colwell, (2001) *Perspectivas recientes sobre el discurso*, León: AESLA y Universidad de León, edición en CD-Rom.

CONNOR, Ulla, y Robert B. KAPLAN, eds. (1987) *Writing across languages: analysis of L2 text*. Reading (Massachusetts): Addison-Wesley.

CRYSTAL, David. (2001) *Language and the Internet*. Cambridge: CUP. Versión española: *Lenguaje e Internet*. Cambridge: CUP. 2002.

DANET, Brenda. (1996) «"Talk to you soon": Literacy, Letter-Writing and the Language of Electronic Mail», *Attending to Technology: Implications for Teaching and Research in the Humanities*, University of Maryland, College Park, noviembre.

DE SEMIR, Vladimir. (2000) «Periodismo científico, un discurso a la deriva», *Discurso y sociedad*, 2/2, 9-37.

DE SEMIR, Vladimir, RIBAS, Cristina, y Gemma REVUELTA. (1998) «Press releases of science journal articles and subsequent newspaper stories on the same topic», *JAMA*, 280: 294-295.

van DIJK, Teun A. (1993) «Principles of Critical Discourse Analysis», *Discours & Society*. 4 (2), p. 249-283.

— (1999) *Ideología*. Barcelona: Gedisa.

ECO, Umberto. (1996) «Epílogo», a Nunberg, ed. p. 303-314.

FAIRCLOUGH, Norman, ed. (1992) *Critical Language Awareness*. Longman: New York.

FAIRCLOUGH, Norman. (1995) *Critical Discourse Analysis*. Harlow: Longman.

FALLOWS, Deborah. (2005) «Internet searchers are confident, satisfied and trusting – but they are also unaware and naïve.», *Pew Internet & American Life Project*. www.pewinternet.org

FERREIRO, Emilia. (1999) *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: FCE.

— (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.

FOGG, B. J., KAMEDA, T., BOYD, J., MARSHALL, J., SETHI, R., SOCKOL, M. y T. TROWBRIDGE. (2002) «Standford-Makovsky Web Credibility Study 2002: Investigating what makes Web sites credible today». A Research Report by the Stanford Persuasive Technology Lab & Makovsky & Company. Stanford University. www.webcredibility.org

FOGG, B. J., SOOHOO, C., DANIELSON, D. R., MARABLE, L., STANFORD, J., y E. R. TAUBER. (2003). «How do users evaluate the credibility of web sites?» *Proceedings of DUX2003, Designing for*

User Experiences. Informe detallado en: www.consumerwebwatch.org/news/report3_credibilityresearch/stanfordPTL_abstract.htm

FOUCAULT, Michel. (1999a) *Estrategias de poder.* Barcelona: Paidós.

— (1999b) «Diálogo sobre el poder». En Foucault, M. *Estética, ética y hermenéutica.* Barcelona: Paidós. p. 59-72.

FREEBODY, Peter, y Allan LUKE. (1990) «Literacies programs: Debates and demands in cultural context», *Prospect,* 5: 7-16.

FREIRE, Paulo. (1987) «La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía». En *Política y educación.* México: Siglo XXI. 1996. p. 50-65.

FREIRE, Paulo, y Donaldo MACEDO. (1987) *Literacy. Reading the Word and the World.* Massachusetts: Bergin & Garvey. Versión española: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad.* Barcelona: Paidós. 1989.

GARCÍA GIL, Luis. (2004) *Serrat, Canción a canción.* Barcelona: Ronsel.

GEE, James P. (1990) *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses.* Londres: Falmer Press.

GIROUX, Henry A. (1988) *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning.* Massachusetts: Bergin & Garvey. Versión española: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós. 1992.

GODDARD, Cliff, y Anna WIERZBICKA. (1997) «Discurso y cultura». En van Dijk, Teun, ed. *El discurso como interacción social.* Barcelona: Gedisa. 2000.

GRABE, William, y Robert KAPLAN. (1996) *Theory & Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective.* Londres: Longman.

GRABE, William, y Fredricka L. STOLLER. (2002) *Teaching and Researching Reading.* Harlow: Longman.

GREEN, Pam. (2001) «Critical Literacy Revisited». En FEHRING, Heather y Pam GREEN, eds. (2001). *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy* Educators' Association. Newark, DE: International Reading Association.

HAWISHER, Gail E., y Cynthia SELFE. (1998) «Reflections on computers and composition estudies at the century's end.». En

SNYDER, Ilana ed. *Page to Screen: Taking Literary into the Electronic Era. Londres: Rontledge.* ed, p. 3-19.

HERRING, Susan. (2001) «Computer-mediated Discourse», en Schiffrin, Deborah; Tannen, Deborah; Hamilton, Heidi, eds. *The Handbook of Discourse Analysis.* Malden (MA): Blackwell. p. 612-634.

HINDS, John. (1987) «Reader Versus Writer Responsibility: A New Typology». En CONNOR y KAPLAN, 1987, 141-152.

HORKHEIMER, Max. (1974) *Teoría crítica.* Buenos Aires: Amorrrortu.

KANPOL, Barry. (1994) *Critical Pedagogy. An Introduction.* Londres: Bergin & Garvey.

KAPLAN, Robert. (1966) «Cultural Thought Patterns in Intercultural Education», *Language Learning,* 16: 1-20.

— (1987) «Cultural Thought Patterns». En CONNOR y KAPLAN 1987, p. 9-21.

KLOOSTER, David. (2001) «What is Critical Thinking?», *Thinking Classroom. A Journal of Reading, Writing and Critical Reflection,* 4, 36-40, primavera.

KRESS, Gunther. (1998) «Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text». En SNYDER, Ilana, ed. p. 53-79.

LEAHEY, Thomas H., y Richard J. HARRIS. (1998) *Learning and Cognition.* Versión española: *Aprendizaje y cognición.* Madrid: Prentice Hall.

LEÓN, José Antonio, ed. (2003) *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender.* Madrid: Pirámide.

LEU, Donald J. Jr. (1992) «The New Literacies: Research on Reading Instruction with the Internet and Other Digital Technologies». En SAMUELS S. J. y A. E. FARSTRUP. eds. *What research has to say about reading instruction.* Newark, DE: International Reading Association.

LÓPEZ GUIX, Juan Gabriel, y Jacqueline MINETT WILKINSON. (1997) *Manual de traducción. Inglés/Castellano.* Barcelona: Gedisa.

LOUËT, Sabine. (2001) «Can you trust online information?», *Treballs de la Societat Catalana de Biologia*, 51: 285-289. Barcelona.

LUKE, Allan. (1999) «Further Notes on the Four Resources Model», *Reading Online*, agosto. www.readingonline.org/research/luke-freebody.html

— (2000): «Critical Literacy in Australia», *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43. www.btr.qld.edu.au/papers/critlit.html

LUKE, Allan, y Peter FREEBODY. (1997) «The social practices of reading». En S. MUSPRATT, A. LUKE y P. FREEBODY, eds. *Constructing Critical Literacies*. Creskill, NJ: Hampton Press, p. 185-225.

MARÁI, Sándor. (1949) *La mujer justa*. Barcelona: Salamandra. 2005.

MARTÍN ROJO, Luisa, y Teun A. van DIJK. (1997) «"There was a problem, and it was solved!": legitimating the expulsion of "illegal"migrants in Spanish parliamentary discourse», *Discourse & Society*, 8 (4) 523-566. Versión española en MARTÍN ROJO, Luisa y Raquel WHITTAKER, ed. *Poder-decir o el poder de los discursos*. Capítulo 6: «"Había un problema y se ha solucionado." Legitimación de la expulsión de inmigrantes "ilegales" en el discurso parlamentario español». Madrid: Arrecife. 1998.

MAYANS I PLANELLS, Joan. (2002) *Género Chat o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Barcelona: Gedisa.

MIQUEL, Lourdes. (15-4-04) «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español», *Didáctica del español Lengua Extranjera*, www.didacticadeespanol.cjb.net

MUNBY, John. (1978) *Communicative Sillabus Design*. Cambridge: CUP.

NAUGHTON, John. (1999) *A brief history of the future: the origins of the Internet*. Londres: Weidenfeld and Nicolson.

NELKIN, Dorothy. (1997) «Los periodistas científicos deberían jugar un papel mucho más crítico», *Quark*, 7: 77-82.

NELSON, Ted. H. (1981) *Literary machines*. Sausalito (CA): Mindful Press. Ed. 1992.

NUNBERG, Geoffrey. (1996) «Introducción». En NUNBERG, ed. (1996), p. 11-24.

— (2005) «Teaching Students to Swim in the Online Sea», *New York Times*, 24-02-2005: 101-102. Versión reducida: «Promesas y peligros de Internet», *El País*, 24-2-2005. http://vistoyleido.blogspot.com/2005_02_01_vistoyleido_archive.html#110929009679180924

NUNBERG, Geoffrey, ed. (1996) *The Future of the Book*. Turnhout (Bélgica): Brepols. Versión española: *El futuro del libro. ¿Esto matará eso?* Barcelona: Paidós. 1998.

OLSON, David R. (1989) «El ordenador como instrumento de la mente.» *CL&E*, 2, 51-57.

REYES, Graciela. (1993) *Los procedimientos de cita: estilo directo e indirecto*. Madrid: Arco/Libros.

— (1994) *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arco/Libros.

SÁBATO, Ernesto. (1981) «Divulgación». En *Uno y el Universo*. Barcelona: Seix Barral.

SALAGER-MEYER, Françoise, y M. A. ALCARAZ ARIZA. (2001). «Lo cortés no quita lo valiente: la retórica de la discrepancia en el discurso médico escrito en español (1880-1899)», en J. C. Palmer, S. Postiguillo y E. I. Fortanet, eds. *Discourse analysis and terminology in languages for specic purposes*. Col·lecció Estudis Filològics, 5, p. 15-24. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.

SALAGER-MEYER, Françoise, ALCARAZ ARIZA, María Ángeles, y Nahirana ZAMBRANO. (2003) «The scimitar, the dagger and the glove: intercultural diferences in the rhetoric of criticism in Spanish, French and English Medical Discourse (1930-1995)», *English for Specific Purposes*, 22, p. 223-247.

SAMPEDRO, Javier. (2004) *¿Con qué sueñan las moscas? (Ciencia sin traumas en 62 píldoras)*. Madrid: Aguilar.

SERAFINI, Frank. (2003) «Informing our practice: Modernist, transactional, and critical perspectives on children's literature and reading instruction», *Reading Online*, 6 (6), febrero. www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=serafini/index.html

SHETZER, Heidi, y Mark WARSCHAUER. (2000). «An electronic literacy approach to network-based language teaching». En WARS-

CHAUER, M. y R. Kern, eds. *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press. p. 171-185.

SIEGEL, Marjorie, y Susana Laura FERNÁNDEZ. (2000) «Critical approaches». En M. Kamil; P. Mosenthal; P. D. Pearson y R. Barr, eds. *Handbook of reading research*. Volumen 3. Mahwah, NJ: Erlbaum. p. 141-151.

SMITH, Frank. (1978) *Reading*. Cambridge: CUP.

SNYDER, Ilana, ed. (1998) *Page to screen: taking literacy into the electronic era*. Londres: Routledge.

TRUJILLO SÁEZ, Fernando. (2002) *Retórica contrastiva y expresión escrita: evaluación y estudio de textos en inglés y español*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

— (2003) «Textos expositivos y narrativos en inglés y español: análisis contrastivo del discurso». En Muñoz Núñez, Mª Dolores et al., 2003, IV Congreso de Lingüística General, Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, p. 2.413-2.424.

VÁZQUEZ, Graciela, ed. (2001) *ADIEU. Discurso Académico en la Unión Europea*. Madrid, Edilumen. Tres volúmenes, CD y guía didáctica. www.sprachlabor.fu-berlin.de/adieu/

WARSCHAUER, Mark. (1999) *Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in Online Education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

YUS, Francisco. (2001) *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

ZABALA, Virginia. (2002) *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

ÍNDICE

Presentación 7
Leer hoy. *Tras las líneas.* Estructura. Elaboración. Agradecimientos. Juego

1. *Leer desde la comunidad* 21
¿Qué es leer? Diversidad. Un verbo transitivo. Tres puntos de vista. Concepción lingüística. Concepción psicolingüística. Lo dicho y lo comunicado. La teoría de los esquemas. Construir el significado. Concepción sociocultural. Más ejemplos. Concepto. Perspectiva histórica. Terminología

LEER LA IDEOLOGÍA

2. *Comprender la ideología* 47
Democracia y discursos. Explorando la ideología. Detrás de las líneas. Crítica a la objetividad. Ciencia, periodismo y justicia. Mirar la realidad. La trampa del lenguaje. Interpretaciones de la comunidad. Una canción. Contrastando interpretaciones

3. *Aproximación histórica* 65
La Escuela de Frankfurt. Freire. Pedagogía y pensamiento críticos. Foucault. Los nuevos estudios. Discursos sobre la comida y la bebida. Literacidad y desarrollo

4. *Definir la criticidad* 79
Tres enfoques. Lectura y literacidad. Las cuatro dimensiones. Análisis Crítico del Discurso. La tarea crítica. Psicología de la comprensión. Tipos de inferencias. Epílogo

5. *Dos ejemplos* 95
Una carta. A: La ironía de deleitarnos. B: La comparación TV3 = Imperio romano o selva virgen. C: La construcción de los protagonistas. Lo que entienden los lectores: A, B y C. Conclusiones. El conocimiento previo. Las interpretaciones. Resumen

6. *Veintidós técnicas* 115
Explorar el mundo del autor. Analizar el género discursivo. Predecir interpretaciones

LEER EN OTRAS LENGUAS

7. *La lectura plurilingüe* 141
Globalización lectora. Lectura intra e intercultural. Ejemplos. Conocimiento previo. Aprendizaje y procesamiento. Variaciones hispanas. Multiliteracidad

8. *Retóricas* 155
La retórica contrastiva. Garabatos. Más investigaciones. Cultura y literacidad. La retórica del castellano. Historia. Disciplinas. Epílogo

LEER EN LA PANTALLA

9. *La literacidad electrónica* 171
Presentación. Migración e impacto. Investigaciones. Denominaciones. Multimodalidad. Destrezas. Multiplicación. ¿Desaparición?

10. *Electrónico contra analógico* 185
Rasgos pragmáticos: Comunidades virtuales; Identidades, roles y pluriculturalidad; Objeto cognitivo. Rasgos discursivos: Hipertextualidad; Intertextualidad; Enlace electrónico; Géneros electrónicos; Habla y prosa; Emoticonos. Léxico y gramática

11. *Correo y chat* 203
Correo electrónico. Coloquialidad. Análisis de chat. Sobre la arquitectura conversacional. Registro y sintaxis. Sobre la ortotipografía. Impacto cognitivo y social. Tres ejemplos

12. *Navegando con timón crítico* 219
El problema. Literacidad informativa. Algunas investigaciones. Patrocinados o no. La navegación. El timón crítico. Reflexiones

LEER CIENCIA

13. *Sobre la comprensión de la ciencia* 237
Especialización y lectura. El cruce de la divulgación. Tradición y ciencia. Ciencia y política. La divulgación. Einstein y la viejecita. Concepciones alternativas

14. *Noticias y prospectos* 247
Desencuentros. Recursos. Sesgo divulgativo. El mercado. Prospectos. Dos ejemplos

15. *Estrategias divulgativas* 261
La recontextualización. Ejemplos. Modelo: Conceptuar; Textualizar; Denominar. Epílogo

Epílogo 281
El sesgo omnipresente. Reflexiones. Tres mentiras

Bibliografía 287

Impreso en Talleres Gráficos
LIBERDÚPLEX, S. L. U.,
crta. BV 2249, km 7,4 - Polígono Torrentfondo
08791 Sant Llorenç d'Hortons